

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

4

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

№ 4

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

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)

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

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

VASILYIY 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

- 7 **Баранчук Н.А., Утробин Г.Ф.**
О неоднозначности понятия «образование»
- 13 **Чехонин А.Д.**
Интегративно-синтетический подход в структуре методологической культуры педагога на примере исследования феноменологии отцовства
- 19 **Трацевская А.В.**
Авторская система воспитания: создание, функционирование, управление
- 26 **Селихова Т.Ю.**
Структурно-функциональная модель процесса проектирования дидактического пространства учителя в условиях общеобразовательной школы
- 29 **Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г.**
Потенциалы информационных ресурсов в воспитании современного поколения
- 35 **Грушецкая И.Н., Захарова Ж.А., Щербинина О.С.**
Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в образовательных организациях различного типа
- 40 **Сохранов-Преображенский В.В., Зайтуева С.У.**
Смысловое взаимодействие как фактор развития готовности личности группы риска к нравственной самоорганизации
- 44 **Талых А.А., Лобашев В.Д.**
Тенденции и научные подходы к процессу непрерывного этнокультурно-технологического образования

ПСИХОЛОГИЯ

- 49 **Калугин А.Ю.**
Вклад разноуровневых свойств индивидуальности в направленность личности на сферы жизнедеятельности человека
- 56 **Ожиганова Г.В.**
Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию
- 61 **Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Хохлова Ю.А., Кирпичник О.В.**
Феномен когнитивных искажений субъективных оценок жизненных явлений и его измерение (первичная русскоязычная адаптация Шкалы когнитивных искажений – CDS)
- 68 **Сапоровская М.В.**
Эмоциональное выгорание и психологическое благополучие женщин в семье
- 74 **Тихомирова Е.В., Маланина А.А.**
Особенности социального наследования модусов жизни у женщин
- 79 **Дроздова И.И.**
Представления об оценках внешнего облика приятелями и родителями как факторы удовлетворенности и обеспокоенности им в ранней юности
- 83 **Дятлова Е.В., Михина М.В.**
Визуальные образы пользователей сети «Интернет»: от фотографии до аватара
- 87 **Будрина Е.Г., Кузнецова М.А.**
Связь когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности с академической успеваемостью в младшем школьном и младшем подростковом возрастах
- 92 **Купченко В.Е.**
Самоконтроль, агрессия, импульсивность подростков с различным суицидальным риском
- 98 **Арзуманян О.В.**
Представления школьников о здоровье и болезни: психологический анализ

CONTENTS

PEDAGOGY

- 7 **N.A. Baranchuk, G.F. Utrobin**
On the ambiguity of the concept of «education»
- 13 **A.D. Chekhonin**
Integrative-synthetic approach in the structure of methodological culture of the pedagogue on the example of the study of the fatherhood phenomenology
- 19 **A.V. Tratsevskaya**
Author's upbringing system: creation, functioning, management
- 26 **T.Yu. Selikhova**
The structural functional model of the process of designing an instructional space for teachers in secondary schools
- 29 **Ye.V. Tikhomirova, A.G. Samokhvalova**
Potentials of information resources in the upbringing of the modern generation
- 35 **I.N. Grushetskaya, Zh.A. Zakharova, O.S. Shcherbinina**
Features of social and pedagogic work with gifted children in educational organisations of various types
- 40 **V.V. Sokhranov-Preobrazhenskiy, S.U. Zaytuyeva**
Semantic interaction as a factor of development of risk group personality readiness for moral self-organisation
- 44 **A.A. Talykh, V.D. Lobashyov**
Trends and scientific approaches to the process of continuous ethno-cultural and technological education

PSYCHOLOGY

- 49 **A.Yu. Kalugin**
The contribution of multi-level properties of individuality in the orientation of personality on the spheres of human activity
- 56 **G.V. Ozhiganova**
Reflection, reflexivity and higher reflexive abilities: research approaches
- 61 **T.L. Kryukova, O.A. Yekimchik, Yu.A. Khokhlova, O.V. Kirpichnik**
Cognitive distortions phenomenon in the evaluation of well-being (a primary Russian adaptation of Cognitive Distortions Scale – CDS)
- 68 **M.V. Saporovskaya**
Emotional burnout and psychological well-being in women at family
- 74 **Ye.V. Tikhomirova, A.A. Malanina**
Peculiarities of social looking the modes of life in women
- 79 **I.I. Drozdova**
Ideas about the assessment of the appearance of friends and parents as factors of satisfaction and concern in their early youth
- 83 **Ye.V. Dyatlova, M.V. Mihina**
Visual images of the internet users: from a picture to an avatar
- 87 **Ye.G. Budrina, M.A. Kuznetsova**
Dependence of cognitive style narrow vs wide range of equivalence with academic achievements in primary school pupils and in younger adolescents
- 92 **V.Ye. Kupchenko**
Self-control, aggression, impulsiveness of adolescents with different suicide risk
- 98 **O.V. Arzumanyan**
Schoolchildren's perceptions of health and illness: a psychological analysis

102 Сычев О.А.

Социальное мировоззрение и его структура:
обзор исследований

107 Серафимович И.В., Базанова Г.Ю.

Ценностные ориентации и метакогнитивные
компоненты профессионального мышления студентов
социально-экономического типа профессий

113 Слотина Т.В., Кононова О.Б.

Поведенческие и гендерные особенности
студентов технических специальностей
с разным уровнем макиавеллизма

117 Моисеев А.В.

Эмпирическое исследование особенностей образов
коррупционера и корруптера в правосознании
студентов-психологов служебной деятельности

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**121 Моисеева И.Г., Брылева А.А.**

Особенности эмоционального состояния сотрудников
нефтегазовой отрасли при воздействии тематических
сообщений в средствах массовой информации

126 Троянская А.И.

Особенности организационной культуры
как составляющие инновационного потенциала
предприятий Удмуртской Республики

132 Передельская С.А.

Особенности организационной культуры школы,
способствующие профессиональному долголетию
учителей

136 Чечурова Ю.Ю.

Социальная ответственность как компонент
профессиональной деятельности субъекта труда

140 Ребрилова Е.С.

Обзор психодиагностических методов исследования
психологического контракта субъектов труда

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**146 Кувашева И.О.**

Взаимосвязь концепта «стресс» и копинг-стратегий
у персонала контакт-центра

153 Севастьянова У.Ю.

Диадический копинг «особых» пар: теоретический
анализ современных источников, исследование

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**158 Гамова С.Н., Фаустова И.В., Бакаева О.Н.**

Особенности региональной подготовки педагогов
для работы по укреплению эмоционального здоровья
детей старшего дошкольного возраста

163 Саламатина Ю.В.

Использование метода социальных проектов
при формировании эмпатийной культуры
будущих учителей

168 Нечаева Н.В., Степанова М.М., Светова С.Ю.

Современные требования к преподавателю перевода:
взгляд студентов, руководства вуза
и представителей переводческих компаний

172 Сидоров А.А.

Графическое содержание профессиональных компетенций
для энергетических специальностей

175 Агафонкина Н.В.

Некоторые аспекты разработки программ повышения
квалификации для экспертов-строителей

178 Карчакин А.Н.

Теоретико-методологические подходы
к проблеме социализации будущих офицеров

182 Кислов В.Р.

Особенности эмоционально-волевой устойчивости
курсантов высших военных учебных заведений

102 O.A. Sychyov

Social worldviews and their structure:
the review of studies

107 I.V. Serafimovich, G.Yu. Bazanova

Systems of values and metacognitive aspects
of professional mentality of students
of sociology type of vocations

113 T.V. Slotina, O.B. Kononova

Behavioural and gender peculiarities
of students of technical specialties with different levels
of Machiavellianism

117 A.V. Moiseyev

The empirical study of images of the bribe-taker
and the briber in the awareness of students psychologists
of service activity

PSYCHOLOGY OF ORGANISATION**121 I.G. Moiseyeva, A.A. Brylyova**

Features of the emotional state of employees
of the oil and gas industry under the influence
of the mass messages in the mass media

126 A.I. Troyanskaya

Organisational culture characteristics
as components of innovative potential
of the Udmurt Republic enterprises

132 S.A. Peredel'skaya

The features of organisational culture
of school promoting professional longevity
of teachers

136 Yu.Yu. Chechurova

Social responsibility as a component
of professional activity of the subject of work

140 Ye.S. Rebrilova

The review of psychodiagnostic methods of research
of the psychological contract of subjects of work

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**146 I.O. Kuvayeva**

Correlation between concept of stress
and coping strategies among call-centre's workers

153 U.Yu. Sevast'yanova

Dyadic coping of «special» pairs:
a theoretical analysis of modern sources, research

PROFESSIONAL EDUCATION**158 S.N. Gamova, I.V. Faustova, O.N. Bakayeva**

Peculiarities of regional training of pedagogues
for work on strengthening emotional health of children
of senior preschool age

163 Yu.V. Salamatina

Using the method of social projects
in the forming the empathetic culture
of future teachers

168 N.V. Nechayeva, M.M. Stepanova, S.Yu. Svetova

Modern requirements for translator and interpreter trainer:
view of students, university management
and representatives of translation companies

172 A.A. Sidorov

The graphic content of professional competencies
for engineering specialties

175 N.V. Agafonkina

Some aspects of professional development programmes
for expert builders

178 A.N. Karchakin

Theoretico-methodological approaches
to future officers' socialisation problems

182 V.R. Kislov

Features of emotional and volitional stability of cadets of
higher military educational institutions

185 Назаров Е.С.

Теоретико-методологические основы развития электронной образовательной среды военного вуза

190 Фокин В.А.

Социальное воспитание студентов в условиях использования в вузе ресурсов социальных сетей

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**196 Машарова Т.В., Пивоваров А.А.**

Проектно-исследовательские занятия во внеурочной деятельности как эффективные способы формирования метапредметных результатов обучающихся

204 Малова И.Е., Коршунова Н.Г.

Доказательства в теме «Четырехугольники» и их использование для реализации современных требований к результатам обучения математике

209 Рогачевский А.Г.

Организация и методика проведения подготовительных занятий по высшей математике для студентов первых курсов технических вузов

214 Жулябина М.Л.

О подготовке студента к практической работе с хором в классе хорового дирижирования

217 Сомкина М.А.

Организационно-методическое сопровождение педагогической практики студентов на базах загородных детских центров

221 Диденко Л.П.

Взаимодействие с работодателями по вопросам организации производственной практики студентов педагогического колледжа как условие реализации компетентного подхода

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**226 Тихонова И.В., Адеева Т.Н.**

Опыт разработки модели деятельности психологов по сопровождению обучающихся с ОВЗ в Костромском регионе

232 Скоробогатова Н.В., Вебер А.А.

Исследование предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья с использованием технологий биологической обратной связи

238 Тихонова И.В.

Психическое здоровье детей и детско-родительские отношения: взаимосвязи и оценка возрастных изменений

245 Хазова С.А., Коршиков Б.Н.

Личностные детерминанты удовлетворенности жизнью в затрудненных условиях развития

250 Шипова Н.С.

Применение методики «Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни» в исследовании лиц с ограниченными возможностями здоровья

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА**256 Трухачева Т.В.**

Последствие. Пространство общественной жизни детей и подростков и Российское движение школьников

263 Кудинов В.А.

Дети и детское движение, школьники Луганска в условиях неопределенности

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ**И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ****266 Босенко Ю.М., Харитонов И.В.,**

Распопова А.С., Стоянова Ж.А.
Гендерные особенности личностных свойств спортсменов, занимающихся тяжелой атлетикой

185 Ye.S. Nazarov

Theoretico-methodological bases of development of the electronic educational medium of a military higher education institution

190 V.A. Fokin

Students' social upbringing in terms of social networks' resources use in a higher educational institution

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**196 T.V. Masharova, A.A. Pivovarov**

Project and research activities in extracurricular activities as effective ways of forming meta-subject results studying

204 I.Ye. Malova, N.G. Korshunova

Evidence in the topic «Quadrangles» and their use for implementing modern requirements to the results of teaching mathematics

209 A.G. Rogachevskiy

Organisation and methodology of conducting preparatory classes in higher mathematics for first year students of technical universities

214 M.L. Zhulyabina

About students training for practical work with a choir on the class of choral conducting

217 M.A. Somkina

Organisational and methodological support of students in the process of teaching practice on the bases of suburban children's centres

221 L.P. Didenko

Interaction with employers in issues of organisation of pedagogic practice of students of a pedagogic college as a condition for the implementation of the competency approach

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**226 I.V. Tikhonova, T.N. Adeyeva**

Kostroma Regional experience of activity model development for close support psychologists who specialise in students with limited opportunities of health

232 N.V. Skorobogatova, A.A. Veber

Research of prerequisites for dyslexia in senoir preschool children with health limited opportunities using biofeedback technologies

238 I.V. Tikhonova

Children's mental health and relationship with parents: interrelations and assessment of age changes

245 S.A. Khazova, B.N. Korshikov

Personal determinants of life satisfaction of young people with disabilities

250 N.S. Shipova

Application of the methodology "QUALITY OF LIFE (WHOQOL) - BREF" in the study of persons with disabilities

CHILDHOOD SOCIOKINETICS**256 T.V. Trukhachyova**

Aftereffect. Public life medium of children and teenagers and Russian schoolchildren movement

263 V.A. Kudinov

Children and the children's movement, schoolchildren of Lugansk in the conditions of uncertainty

HEALTH-KEEPING**AND PHYSICAL UPBRINGING****266 Yu.M. Bosenko, I.V. Kharitonova,**

A.S. Raspopova, Zh.A. Stoyanova
Gender peculiarities of personal characteristics of athletes engaged in weightlifting

271 **Распопова А.С., Босенко Ю.М.**

Ценностные ориентации тренеров
как ресурс их конкурентоспособности

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

276 **Самохвалова А.Г., Метц М.В., Скрыбина О.Б.**

Кросскультурные различия коммуникативных трудностей российских и немецких подростков

285 **Фаустова А.Г., Климова Е.В.**

Кросскультурное исследование особенностей виктимного поведения у студентов

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

290 **Соболева О.О.**

Опытно-показательные школы и их деятельность в процессе становления советского образования

293 **Арябкина И.В., Капранова О.В.**

Некоторые аспекты становления профессиональной музыкальной педагогики в Чувашии

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

296 **Веричева О.Н., Смирнов М.А.**

Добровольчество как технология социально-педагогического сопровождения маломобильной молодежи

300 **Петрова М.С., Румянцев Ю.В.**

Дискурс по вопросам подготовки педагогических кадров на Форуме в Костроме

302 SUMMARY

**317 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2018 ГОДУ**

324 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

271 **A.S. Raspopova, Yu.M. Bosenko**

Valuable course orientations as a resource of their competitiveness

CROSS-CULTURAL INVESTIGATIONS

276 **A.G. Samokhvalova, M. Metz, O.B. Skryabina**

Cross-cultural differences of communicative difficulties of Russian and German adolescents

285 **A.G. Faustova, Ye.V. Klimova**

The cross-cultural study of characteristics of victim behaviour in students

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

290 **O.O. Soboleva**

Pilot schools and their activities in the process of formation of the soviet education

293 **I.V. Aryabkina, O.V. Kapranova**

Some aspects of the formation of professional music pedagogy in Chuvashia

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

296 **O.N. Vericheva, M.A. Smirnov**

Volunteering as a technology of social and pedagogic support of young disabled people

300 **M.S. Petrova, Yu.V. Rumyantsev**

Discourse on the issues of pedagogic staff training in the Forum in Kostroma

302 SUMMARY

**317 THE LIST OF MATERIALS PUBLISHED
IN THE JOURNAL IN 2018**

324 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

Баранчук Николай Александрович

доктор педагогических наук

Утробин Геннадий Федорович

доктор технических наук, профессор

Военная академия РВСН им. Петра Великого

nikolai_baranchu@mail.ru, kugf@mail.ru

О НЕОДНОЗНАЧНОСТИ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье впервые представлен анализ сущности образования как омоним, выражающийся в его трактовке общественно значимого блага как процесса, и образования как результата этого процесса, а также рассмотрено содержание образования, как результата, которое связано с моралью в обществе (духовно-нравственная составляющая состояния образованности), с наукой (фундаментальная составляющая) и производством (функциональная составляющая). С новой точки зрения рассмотрена структура содержания образования, позволяющая непосредственно связать его с экономическими и духовными потребностями и интересами общества, которое, как результат, может быть использовано при разработке и использовании профессиональных стандартов, главное предназначение которого и состоит в установлении связей производства и образования. С учетом проведенного анализа и предложенных уровней управления уточнено определение «образование».

Ключевые слова: образование, образовательный процесс, система образования, обучение, воспитание, образовательные программы, специалитет, бакалавриат, магистратура, управление, образованность, человек, семья, общество, государство.

Явление многозначности слова, распространяющееся от омонимической его сущности (когда совпадение слов имеет различный смысл и значение), до полисемического родства (обусловленного этимологией слов), является неотъемлемым атрибутом обычных, естественных языков, обогащая выразительными средствами разговорный и литературный язык.

Но, в научных контекстах омонимия неприемлема, а в юридических подчас и опасна. Поэтому для научных и юридических нужд предпочитают пользоваться техникой определений, пусть менее гибкой и богатой, чем весь язык в целом, но более приспособленной для однозначного толкования. Любой закон (нормативный правовой акт), который прибегает к использованию омонимов, должен иметь перечень определений этих омонимов в виде понятий, позволяющих однозначное толкование омонима в контексте предложения. В противном случае, это может привести, в лучшем случае к неразберихе, в худшем – к негативным последствиям.

В федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) используется более трех десятков понятий и терминов, связанных с описанием элементов системы образования и взаимоотношений участников реализации образовательного процесса.

Понятие «образование», приведенное в главе 2 Закона, не только не добавило определенности относительно сущности образования и его значимости, но и узаконило право читающего интерпретировать термин «образование» как ему удобно и выгодно в зависимости от сложившихся жизненных условий. В самом деле, в Законе приводятся следующие понятия образования: образование – единый целенаправленный процесс воспитания

и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Так, понятие «образование», как омоним, выражается в его трактовке общественно значимого блага как процесса, и образования как результата этого процесса. Из чего следует, что Законом разрешено двоякое толкование целей процесса обучения и воспитания и его результата.

Вместе с тем, приобретаемая человеком совокупность знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, как следствие целенаправленного процесса обучения и воспитания, также осуществляется в интересах человека, семьи, общества, государства.

С другой стороны, если следовать букве Закона, то, как бы это ни было странным, но результат процесса и сам процесс не совпадают по интересам и целям.

Цели процесса затрагивают не только интересы конкретного человека, но и интересы семьи, общества и государства. А результат процесса почему-то ограничен только целями развития конкретного человека: интересы семьи, общества и государства исчезли. Другими словами, целенаправленный процесс обучения и воспитания является общественно значимым благом, а его результат имеет более узкую цель: всестороннее развитие только человека. Но ведь цели многогранного развития конкретного человека могут быть и антисоциальными.

Да, с одной стороны, право на образование гарантируется Конституцией РФ, и потребность в образовании для удовлетворения потребностей человека в соответствии с Конституцией РФ, конечно же, может быть целью, но только исключительно для личных духовных потребностей, совершенствования своего интеллекта, физического развития. В этом случае личность, получив образование для удовлетворения своих личных потребностей, по определению, не претендует на рабочее место в экономике.

Но, с другой стороны, осваиваемые человеком образовательные программы, начиная от программ дошкольного образования и заканчивая программами подготовки кадров высшей квалификации, прежде всего, необходимы ему, во-первых, для социальной адаптации в обществе в дошкольном и школьном возрасте и, во-вторых, для профессионального труда по производству продукции или услуги в какой-либо экономической отрасли. Следовательно, в этом случае качество образования конкретного человека в обществе будет сказываться на состоянии удовлетворенности в контактах с таким дошкольником или школьником окружающих людей при его социальной адаптации или состоянии удовлетворенности качеством продукции (услуги), в производстве которой участвует данный человек.

Следовательно, качество получаемого человеком образования нужно, прежде всего, окружающим людям, а уж потом самому человеку через оценку этого качества образования обществом как ощущение востребованности себя в обществе.

Таким образом, качественное образование необходимо человеку, прежде всего, чтобы окружающее общество «не страдало» от социальных контактов с ним и потребления производимой им продукции (услуги), а, наоборот, испытывало бы комфорт и удовлетворенность.

Вместе с тем, необходимым представляется рассмотреть возможность образования, как результата целенаправленного процесса обучения и воспитания в интересах человека, семьи, общества и государства, направить на антисоциальные цели.

С одной стороны, сам процесс обучения и воспитания в обществе, как форма реализации содержания образования, по определению, всегда осуществляется в интересах человека, семьи, общества, государства. Если бы форма была антисоциальной, то она видна была бы всем.

С другой стороны, истинную сущность интересов образовательного процесса можно оценить только по содержанию образовательных программ и результатам их освоения. В Законе же, как уже было отмечено, цели результата образовательного процесса прописаны исключительно для развития только самого человека. То есть, как уже было отмечено выше, Закон как бы предполагает, как само

собой разумеющееся, что содержание образования, как результата, автоматически «работает» на реализацию прав и свобод человека и благосостояние людей в обществе.

Очевидно, что в новом Законе (статья 2, п. 1) львиная доля уделена отношениям, имеющим место в образовательной сфере, то есть форме образования равно как целенаправленного процесса обучения и воспитания, так и его результата. Содержание же образования незаслуженно уделено малое место. Однако известно, что форма любого явления является способом реализации содержания этого явления. Если форма простая, то в нее не вложишь богатое содержание. Она, как прокрустово ложе будет «обрезать» не входящие в форму детали содержания.

Анализ содержания целенаправленного процесса обучения и воспитания свидетельствует о том, что качество образования, как результата, имеет место при функционировании в образовательной организации сертифицированной системы менеджмента качества. Созданию таких систем способствуют многочисленные международные и отечественные стандарты и регламенты качества. Но, как известно, качественная организация образовательного процесса – это лишь способ реализации образовательных программ, где содержится содержание образования как результата. Поэтому, очень важно быть уверенным, что содержание образования, особенно, профессионального, как и целенаправленный процесс обучения и воспитания, действительно соответствует интересам человека, семьи, общества и государства.

Безусловно, что доминирующий интерес в получении образования состоит в полезной социально-значимой деятельности. Но тогда в Законе надо было бы показать, что это означает:

- для самого человека – как социально адаптироваться и вести себя в обществе;
- для семьи – как организовать и поддерживать крепкие человеческие отношения в семье;
- для общества и государства – где и кем трудиться, участвуя в производстве качественной продукции и услуг в отношении граждан страны, для эффективной реализации прав и свобод человека и обеспечения благосостояния его и будущих поколений.

В свою очередь, реализация прав и свобод, а также благосостояние каждого из нас состоит в безопасном состоянии в отношении всех источников угроз и удовлетворении материальных и духовных потребностей на достойном для человека уровне. С этой целью в обществе функционируют отрасли экономики (государственные и бизнес структуры), которые «работают» на каждый наш параметр безопасного и потребного состояния [1; 5]. Поэтому каждый человек должен выбрать отрасль экономики (профессию) и определяться

со специальностью. Важно отметить, что все люди ежедневно пребывают в двух состояниях:

1) на работе, являясь персоналом каких-либо отраслей, производящих услуги и продукцию в отношении тех граждан, которые в это время вне работы;

2) вне работы, являясь социальным объектом управления, для создания условий реализации прав и свобод и обеспечения благосостояния каждого.

Таким образом, общество в любой момент представляет социально-экономическую систему, состоящую из управляющей системы и социальный объект управления. Причем социальный объект управления сам удовлетворяет свои потребности в отношении той продукции, которую ему предоставляет управляющая система: он может приобрести её или, наоборот, не будет приобретать. Он также может выразить удовлетворенность или неудовлетворенность услугами, которые ему предоставляет общество и государство.

Все приобретенные и полученные социальным объектом продукты и услуги им оплачиваются непосредственно или априори через налоги. Вот почему общество, как социальная система, является одновременно экономической.

Нетрудно видеть, каким должно быть содержание образования, получаемое гражданином общества [4].

Во-первых, оно должно иметь духовно-нравственную составляющую. Фактически – это воспитание души человека, нацеленное на социально-значимую полезность личности в обществе. Духовно безнравственный человек, как правило, использует полученные знания и умения в период обучения на негативные и антисоциальные цели. Духовно-нравственная составляющая образования, полученного человеком, проявляется через его поступки.

Во-вторых, для того, чтобы жить в окружающем мире, необходимо его познавать, то есть абстрактно представлять каждый предмет и явление, в том числе искусственно созданные, в виде моделей, знать методы анализа и синтеза этих моделей. Эту составляющую содержания образования можно назвать фундаментальной, поскольку она направлена на познание окружающего физического и социального мира, в том числе на открытие новых материалов, энергий, технологий взаимодействия с окружающими физическими и социальными объектами, что позволит человечеству выживать во вселенной. Уровень фундаментальной составляющей можно оценить через знания и умение познавать предметы и явления окружающего мира на основе исследования их моделей.

В-третьих, первые две составляющие образования характеризуют абстрактное понимание окружающего мира. Вместе с тем, человек, должен реально существовать и жить в этом мире: реально взаимодействовать с окружающей средой, принимать пищу, одеваться и т.п.

Следовательно, в образовании должна быть, по крайней мере, еще одна составляющая, имея которую человек мог бы уметь адаптироваться в социальной среде, производить необходимые продукцию, услуги, реализовывать их, а на вырученные средства в свободное от работы время приобретать себе пищу, одежду, необходимые предметы и услуги. Эту составляющую можно назвать функциональной, которая в свою очередь, подразделяется на самоповеденческую (дается в основном в рамках образовательных программ дошкольного и общего образования) и управленческую (дается в рамках образовательных программ профессионального образования) составляющие.

Самоповеденческая составляющая проявляется в общественных местах и характеризует степень социальной адаптации человека. В зависимости от уровня общей культуры окружающего социума необходим соответствующий уровень самоповеденческой составляющей образования.

Управленческая составляющая проявляется на производстве и имеет четыре уровня, соответствующих четырем уровням органов управления любой производственной отрасли [5]:

1) исполнительский уровень органов управления на предприятии, персонал которого непосредственно занимается созданием продукции или услуги и поддержанием организационной формы предприятия; персонал этого уровня состоит из непосредственных индивидуальных исполнителей и специалистов и руководителей малых трудовых коллективов. Исключительная особенность деятельности персонала этого уровня равно, как непосредственных исполнителей, так и руководителей состоит в том, что их управленческая грамотность представляет собой совокупность умений, навыков, компетенций по предназначению рабочих мест в производстве продукции (услуги) в соответствии с производственной документацией;

2) уровень руководства организацией, предприятием, учреждением, принимающий участие в оперативно-тактическом управлении производством продукции и поддержанием организационной формы предприятия на всех этапах управленческого цикла от планирования до подведения итогов на плановом периоде работы; руководящий состав этого органа управления наделен полномочиями принимать решения по изменению характеристик производственного процесса и поддержанию организационной формы; вместе с тем, здесь имеют место промежуточные управленческие исполнительские структурные подразделения, руководители и сотрудники которых занимаются обоснованием и разработкой локальных нормативных актов и организационно-распорядительных документов, регламентирующих оперативно-тактическое управление производством продукции и поддержанием организацион-

ной формы предприятия, учитывая особенности предприятия;

3) региональный уровень, персонал органов управления, которого принимает участие в оперативно-стратегическом управлении производством продукции или услуг на региональном уровне в части определения объемов востребованной продукции (услуг) в регионе и распределения заказа на их производство в регионе, объемов регионального финансирования производства, а также поддержанием организационной формы регионального органа управления; руководящий состав этого органа управления (руководитель регионального органа управления и его заместители) наделен полномочиями принимать решения по изменению указанных характеристик производственного процесса и поддержанию организационной формы региональных органов управления; вместе с тем, здесь также имеют место промежуточные управленческие исполнительские структурные подразделения (направления, управления, отделы и т.п.), руководители и сотрудники которых занимаются обоснованием и разработкой региональных нормативных правовых актов и организационно-распорядительных документов, регламентирующих оперативно-стратегическое управление указанными характеристиками производственного процесса и поддержанием организационных форм региональных органов управления, учитывая особенности региона;

4) федеральный уровень, персонал органов управления, которого участвуют в оперативно-стратегическом управлении производственным процессом в части определения перспектив развития отрасли, стандартизации продукции (услуги), определения объемов федерального финансирования производства и поддержанием организационной формы федеральных органов управления; руководящий состав этого органа управления (президент, правительство, руководители других федеральных органов государственной власти и их заместители) наделен полномочиями принимать решения по изменению указанных характеристик производственного процесса и поддержанию организационной формы федеральных органов управления; вместе с тем, здесь имеют место промежуточные управленческие исполнительские структуры, руководители и сотрудники которых занимаются обоснованием и разработкой федеральных нормативных правовых актов и организационно-распорядительных документов, регламентирующих оперативно-стратегическое управление указанными характеристиками производственного процесса и поддержанием организационной формы федеральных органов управления, распространяющихся на всю территорию федерального государства.

Из описания содержания образования следует, что уровень духовно-нравственной составляющей

обуславливается нормами морали и общечеловеческими ценностями, принятыми в обществе.

Уровень фундаментальной составляющей, необходимой на производстве, обусловлен наукоемкостью трудовых функций и действий. Очевидно, что, если трудовыми полномочиями работнику дано право принимать решение по изменению состояния предмета, которое он использует для производства продукции или услуги, то ему необходимо иметь высшее образование в этой предметной области, то есть высшее образование по фундаментальной составляющей, а по функциональной составляющей ему достаточно иметь общее образование.

В серийном производстве и на предприятиях эксплуатационного профиля работникам исполнительского уровня даже с высшим образованием, которые выполняя трудовые операции по производству продукции, действуют строго в соответствии с производственной документацией, достаточно иметь первый уровень высшего образования (бакалавриат). Наукоемкость образовательного уровня бакалавриата, является достаточной для решения типовых задач серийного производства и эксплуатационного характера. Но, чтобы бакалавр стал специалистом на производственных местах, ему необходимо пройти соответствующую профессиональную переподготовку и получить специализацию для своего рабочего места.

В образовательных, научных, научно-производственных предприятиях преподаватели, научные сотрудники, конструкторы-разработчики на первичных должностях тоже являются исполнителями, но им необходим второй уровень высшего образования – магистратура, так как они все работают с моделями и им даны полномочия по самостоятельному отбору учебного материала и выбору методики подачи материала обучающимся, метода исследования, формы реализации приборов и т.п. Наукоемкость образовательного уровня магистратуры является достаточной для решения типовых наукоемких задач. Магистр должен пройти профессиональную переподготовку для того, чтобы занять наукоемкие рабочие места в образовании или в науке.

Третий (высший) уровень высшего образования формируется в рамках освоения основных образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации: подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), подготовка кадров высшей квалификации в ординатуре и ассистентуре – стажировке. Наукоемкость образовательного уровня программ подготовки кадров высшей квалификации является достаточной для более эффективного решения творческих (нестандартных и нетиповых) задач (формулирование новых научных задач и показ их решений, новые решения известных задач в аспирантуре (адъюнктуре); вынесение диагноза нового заболевания и показ способа его лечения, новый способ лечения

известного заболевания в ординатуре; формулирование замысла творческого проекта в литературе и искусстве и показ способа его реализации, новый способ реализации известных проектов в ассистентуре – стажировке). Третий уровень высшего образования, в большей степени, характеризует более глубокую научную квалификацию.

Уровень функциональной (управленческой) составляющей полностью определяется полномочиями по управлению производственным процессом органов управления, в пределах которого все должностные лица участвуют в реализации этих полномочий по изменению характеристик производственного процесса. Таким образом, высшее управленческое образование необходимо иметь должностным лицам руководства организацией. Причем, руководителям организаций и их заместителям для качественного руководства организацией достаточно высшего управленческого образования на уровне бакалавриата, так как все управленческие функции руководства организацией являются типовыми и научно обоснованы теорией всеобщего качественного управления (TQM). А вот, чтобы управлять на уровне региона или на федеральном уровне, руководителям необходимо иметь управленческую составляющую на уровне магистратуры, поскольку здесь осуществляется наукоемкое управление, основанное исключительно на моделях.

Так, негативными последствиями двоякого толкования понятия «образование» может привести к не согласованности содержания образования, как с формой образования, так и с формой производства [2]. Например, разрешенные образовательным законодательством, но абсолютно не обоснованные ситуации, имеющие место на связках типа «образование-образование» и «образование-производство», приводящие к расхождению целенаправленных интересов процесса образования и целей его результатов.

1. Последовательное прохождение программ бакалавриата и магистратуры для того, чтобы стать потом наукоемким специалистом, свидетельствует о том, что основной образовательный базис формируется в «недрах» бакалавриата. И, естественно, что бакалавр одного направления не может поступать в магистратуру другого направления, так как у него нет образовательного базиса по другому направлению подготовки. А закон, устанавливающий отношения в сфере образования (т.е. форму образования) разрешает это действие. Необходимость сдачи вступительного экзамена по другому направлению – это неубедительное обоснование правомочности такого действия. Кстати, когда обсуждался проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» вначале установка была четкой: бакалавр 1 – магистр 1, причем поступление бакалавров в магистратуру предполагалось

только по конкурсу бакалаврских дипломов; бакалавр 1 – магистр 2 – эта ситуация однозначно понималась как получение второго высшего образования, причем уже не за два года, а существенно дольше. И это правильно, поскольку не принижает фундаментальность любого направления подготовки. Еще более абсурдный вариант, который является легитимным, так это поступление в управленческую магистратуру должностным лицам, имеющим диплом бакалавра или специалиста по неуправленческим направлениям подготовки. Неудивительно, что такими легитимными возможностями получения перспективного образования могут воспользоваться в корыстных целях нечистоплотные карьеристы.

2. Закон позволяет выпускнику школы сразу получить высшее образование по таким направлениям подготовки, как «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», «Управление персоналом», «Экономика» и ряд других, ФГОСы, в которых содержат управленческие компетенции должностных лиц руководства организации. А назначается выпускник таких образовательных программ, разумеется, на первичные должности, поскольку таковы отношения в обществе (т.е. форма). Понятно, что форма «обрезает» практически все, что получил выпускник по программе. Другими словами, полученное бывшему выпускнику школы образование по данным управленческим направлениям бакалавриата дается «на вырост», в то же время исполнительского образования (ни среднего профессионального, ни высшего) у него нет. А через 7–10 лет, когда управленческое образование ему возможно и потребуется, то от него в памяти уже ничего не осталось, и нужно снова идти учиться. Здесь налицо не востребованность образования, которая зачастую приносит вреда больше, чем нехватка образования.

В качестве варианта устранения омонимического характера термина «образование» можно привести следующее его определение.

Образование – это совокупность приобретаемых человеком определенных объема и сложности знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, характеризующих уровень его интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития, как результат единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемого в интересах самого человека, семьи, общества и государства. Таким образом, однозначным толкованием и синонимом термину «образование» будет понятие «состояние образованности». А образование, как целенаправленный процесс воспитания и обучения можно интерпретировать как «образовательный процесс», понятие которого, к тому же, дано в Законе.

Таким образом, проведенный анализ неоднозначного толкования «образования» в образовательном законодательстве выявил губительные последствия на механизм взаимодействия образования и производства, которые выразились в следующем [2].

Термин «образование», обозначающий одновременно и процесс, и его результат принципиально не может быть проанализирован Законом с позиции сущностного содержания результата, так как изначально в Законе оговорено, что в нем рассматриваются лишь отношения в сфере образования, то есть описывается только форма образования. Что же касается содержания образования, то ему уделено в Законе незаслуженно малое внимание, что и обусловило чрезвычайно слабую связь образования и производства. Негативные последствия этого не заставили себя ждать – это огромные сложности работодателей в заказе специалистов для своего производства. Представленное в статье содержание образования, как результата, связано с моралью в обществе (духовно-нравственная составляющая состояния образованности), с наукой (фундаментальная составляющая) и производством (функциональная составляющая). Такое представление структуры содержания образования позволяет непосредственно связать его с экономическими и духовными потребностями и интересами общества и может быть использовано при разработке и использовании профессиональных стандартов, главное предназначение которых и состоит в установлении связей производства и образования [3].

Библиографический список

1. Военная акмеология и кибернетика / под общей ред. В.Г Михайловского, О.И. Карпова. – Балашиха: ВА РВСН им. Петра Великого, 2017. – 393 с.

2. Баранчук Н.А., Утробин Г.Ф. Проблемы высшего образования в России. – НТС ВА РВСН. – № 273. – С. 285–296.

3. Баранчук Н.А., Утробин Г.Ф. Предложения по решению проблем высшего образования в России. – НТС ВА РВСН. – №273. – С. 296–305.

4. Утробин Г.Ф. Организационный практикум. – М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 2014. – 232 с.

5. Утробин Г.Ф. Модель желаемой системы управления обществом // Гуманитарные и естественные науки: проблемы синтеза. Материалы Всерос. науч. конф., 3 апреля 2012 г., Москва / Центр проблем анализа и государственно-управленческого проектирования. – М.: Научный эксперт, 2012. – С. 246–257.

References

1. Voennaya akmeologiya i kibernetika / pod obshchej red. V.G Mihajlovskogo, O.I. Karpova. – Balashiha: VA RVSН im. Petra Velikogo, 2017. – 393 s.

2. Baranchuk N.A., Utrobin G.F. Problemy vysshego obrazovaniya v Rossii. – NTS VA RVSН. – № 273. – S. 285–296.

3. Baranchuk N.A., Utrobin G.F. Predlozheniya po resheniyu problem vysshego obrazovaniya v Rossii. – NTS VA RVSН. – №273. – S. 296–305.

4. Utrobin G.F. Organizacionnyj praktikum. – M.: VA RVSН im. Petra Velikogo, 2014. – 232 s.

5. Utrobin G.F. Model' zhelaemoj sistemy upravleniya obshchestvom // Gumanitarnye i estestvennye nauki: problemy sinteza. Materialy Vseros. nauch. konf., 3 aprelya 2012 g., Moskva / Centr problem analiza i gosudarstvenno-upravlencheskogo proektirovaniya. – M.: Nauchnyj ehkspert, 2012. – S. 246–257.

ИНТЕГРАТИВНО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СТРУКТУРЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИИ ОТЦОВСТВА

Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00268 А

Автором статьи делается попытка предложить возможность понимания интегративно-синтетического подхода как мета-ориентира методологической культуры педагога-исследователя. На примере собственной научно-поисковой работы, констатируя и сравнивая общие тенденции в исследованиях феноменологии отцовства в России и за рубежом, автор аргументирует целевой практический вектор исследования как системообразующий в означенном видении интегративно-синтетической мыследеятельности. Обозначаемое понимание интегративно-синтетического подхода, позволяет, по мысли автора отказаться от одностороннего рассмотрения объекта исследования, предполагая вероятную стохастичность реальных педагогических явлений и процессов, сформировать наиболее полную «базу данных» о предмете исследования, а также отказаться от неконструктивных форм педагогической мыследеятельности. В качестве принципов использования интегративно-синтетического подхода, автор предлагает использовать принципы практикообразности, приоритетной опоры на абдуктивные формы мышления, а также учёт мультифакторности и вероятностного характера развития педагогических процессов

Ключевые слова: методологическая культура, интеграция, синтез, интегративно-синтетический подход, мета-ориентир, отцовство.

Современная исследовательская деятельность педагога представлена различными феноменологическими метками и индикаторами. В частности, интеграционным и объединяющим специфические аспекты требуемых навыков, компетенций, мировоззренческих основ и ценностных фокусировок исследователя, параметром, является его методологическая культура. Методологическая культура, в целом, является системой ценностей, знаний, умений, личностных качеств исследователя, обеспечивающая компетентное, научно-обоснованное проектирование, проведение исследования и использование его результатов [1]. Первоочередная ее характеристика – это культура мышления, которая предполагает знание методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения проблемных педагогических задач [6, с. 123–127]. Методологическая культура отражает направленность и способ мышления исследователя, которые приводят к аргументированному и научно-обоснованному построению реально существующего педагогического процесса. В этой связи, одним из важных параметров методологической культуры, может в полной мере считаться аспект выбора исследовательских фокусировок, которые в значительной степени определяют направленность поисковой работы и то, в рамках какого из научно-исследовательских подходов она будет реализована.

В педагогической науке, **под подходом** понимается ориентация исследователя на реализацию своей деятельности в определенном сочетании ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующим актуальной или сознательно принятой образовательной парадиг-

ме [2]. Методологические особенности подходов проявляются в обобщении научных положений по изучаемой проблеме, в характеристике возможных направлений ее исследования и в аргументации и конструировании теоретической и практической деятельности исследователя. Согласно таким авторам как И.Д. Андреев, Э.П. Семенюк, А.П. Шептулин, В.А. Штофф и др., подход понимается как взаимосвязанная последовательность парадигматических (описание объектов в определенной онтологической картине), синтагматических (описания, а также способы доказательства выдвигаемых гипотез) и прагматических (ценностно-целевых) структур и механизмов в практической и исследовательской деятельности [11]. По мнению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, методологический подход можно охарактеризовать как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [3, с. 74]. Согласно Э.П. Семенюк, подход – «это логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее ее, как правило, одним аспектом (в крайнем случае, несколькими взаимосвязанными направлениями), но, в отличие от метода, принципиально лишенное какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведется исследование» [10, с. 116]. Вместе с тем, методологический подход, как правило, не предназначен для предоставления исследователю готового универсального методического аппарата исследования. Согласно таким исследователям, как В.С. Готт, Ф.М. Землянский,

Н.В. Шкроб и др., подход отличается от метода также и тем, что включает в себя генеральные принципы, и соответственно, способен объединять в себе несколько методов. Подход, таким образом, является необходимым условием полноценности научного исследования и составляет важную и нормативно очерченную часть методологической культуры исследователя, проявляемую в конкретной направленности и мастерстве построения исследовательской работы.

Поскольку педагогические исследования, в целом, имеют своим объектом процесс воспитания и обучения личности, её развития и социализации, наиболее соответствующим означенной специфике является подход, в основе которого лежит интеграция нескольких подходов. То есть, фактически, подход как мета-принцип объединения достаточного количества подходов, позволяющих рассматривать педагогическую реальность не только в идеализированной «бумажной» форме (без идеализации в педагогических исследованиях обойтись сложно), но и в соотношении с реальностью, мало поддающейся прогнозированию, стохастичной и совсем не соответствующей ожидаемой, как в идеальном случае, логичности и последовательности. Сегодня в гуманистической науке, идея полипарадигмальности является актуальной в аспекте анализа социально-педагогической действительности. Вместе с тем, «характерный для научно-гуманитарного и педагогического дискурса «парадигмальный голод» становится в последние годы все менее характерным, в силу большого количества «предложений» вариантов выбора исследовательской парадигмы и соответствующего подхода» [6, с. 190]. Тем не менее, автор настоящей публикации предлагает рассмотреть возможность уточненного понимания интегративно-синтетического подхода как мета-ориентира педагогического исследования и, соответственно, составляющей принципиальную основу методологической культуры педагога-исследователя (ориентированного на практическую деятельность).

Сущностным ядром любого подхода выступает категория, дающая ему название. В современной педагогической науке выделяют множество подходов: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, культурно-исторический, парадигмальный, полипарадигмальный и др. Исследователь, как правило, «становясь на позиции определенного подхода при изучении объекта, выделяет одну его сторону, что неизбежно приводит к абстрагированию от всех остальных» [11, с. 43]. Всегда ли должно соблюдаться это правило? И если да, то возможно ли, в рамках того или иного подхода помнить о важных оговорках, фиксируя их в созданном на их случай, «научном портфеле» фактов и парадоксов, которые в рамках выбранного подхода представляются однобоко,

либо же не отражены вообще, имея одновременную значимость в социально-педагогической практике для тех специалистов, кто будет использовать означенные теоретические наработки? Принято считать, что каждый подход является продуктивным в познании отдельного аспекта, однако сам по себе и отдельно, он может быть недостаточным для изучения сложных социально-педагогических явлений. Соответственно, большая объективность возникает при условии комплексного исследования и применения нескольких взаимосвязанных подходов. По-другому, необходимо существование подхода, который бы смог объединить иные, в зависимости от характера исследуемых феноменов. То есть некоего мета-ориентира исследований, требующих подобной организации. Приведем соответствующий пример научного поиска автора и проработки возможных основ его методологической базы.

В течение нескольких лет социально-педагогической и научно-поисковой работы в сегменте исследования феноменологии отцовства как воспитательной институции, на основании анализа более тысячи отечественных и зарубежных работ, посвященных данной тематике и его сопоставлении с социально-педагогической работой и фактической практикой, автор отмечает следующее.

Отцовство в научных исследованиях в России представлено публикациями, отражающими лишь несколько аспектов (авторитет, роль, значимость, возможные функции отца, культура и текущий кризис отцовства и др.), и в основном – констатирующего проблемы, характера. Исследований, предлагающих конструктивную социально-педагогическую систему поддержки отцовства как воспитательной институции – единицы.

Зарубежные (Англия, США, Голландия, Япония, Китай, Корея, и др.) исследования феноменологии отцовства выстроены иначе. Разница в методологической культуре исследователей-педагогов в означенной ситуации проявляется в том, что отечественные исследователи, в основном описывают проблему, выделяя, при этом, те или иные её сегменты и фокусировки, требующие «дальнейших исследований», в большинстве случаев ссылаясь на западные публикации ощутимой давности, с привычным для психолого-педагогического дискурса, выделением (а иногда и копированием, через необоснованную транслитерацию английских терминов) типологии отцовства, его функциональных значений и ролевых качеств, и т.д.

За рубежом, напротив, наблюдается тенденция к исследовательской работе либо в фундаментальном теоретическом варианте (описание основных психологических закономерностей процесса взаимодействия отца и семьи, отцов и общества), либо в конкретизированном варианте, относящемся к топологически очерченной проблематике (например,

исследование воспитательной вовлеченности отцов афроамериканцев с низким уровнем заработка, проходящих ресоциализацию после выхода из пенитенциарной системы, и др.), без обращенных к будущим исследователям, обобщений, столь характерных для сложившейся отечественной традиции.

В обоих случаях, в существующих исследованиях проявляется использование тех подходов к изучению отцовства, которые не являются социально-педагогическими (биологический детерминизм, социальный конструктивизм, структурно-функциональный или инструментальный подход, гендерный, поло-ролевой, генеративный подходы и др.). Вместе с тем, реализуя докторское исследование «социально-педагогическая актуализация воспитательного потенциала отцовства», и ставя его целью, через определение социально-педагогических механизмов и условий актуализации ресурсов отцовского воспитания в современных социокультурных условиях, выработать концептуальные основания и подход к её практическому воплощению, автор сталкивается со следующим противоречием.

Создание концепции и соответствующей модели эффективной в реальности социально-педагогической актуализации воспитательного потенциала отцовства, предполагает знание и охват широчайшего спектра аспектов феноменологии предмета исследования, понимания множества факторов, влияющих на воспитательную деятельность отца, а отсюда – её, в значительной мере, вероятностный характер (попытки классифицировать стили отцовского воспитания, в любом случае, упрощают видение действительности, и потому – обедняют фактическую социально-педагогическую практику). Массив информации, которую необходимо учитывать в данном случае, предполагает знание «всего» или «почти всего» о феномене отцовства. Одновременно, необходимо признать, что только на базе интеграции данных об обозначенном феномене, можно выстраивать социально-ориентированную модель деятельности, которая будет призвана не описывать (в очередной раз) феномен отцовского воспитания в идеальных конструктах, а менять реальную ситуацию в социально-ориентированной педагогической практике в этом сегменте семейной институции. В этом случае, набор подходов, которые используются в исследовательской и практической деятельности, построенной на результатах теоретического анализа и экспериментальной работы, становится весьма широким. Каковы его основные актуальные составляющие?

Поскольку отцовство является не только семейным и социальным статусом мужчины, но и предполагаемой воспитательной деятельностью, его феноменологию невозможно исследовать, не используя положения **деятельностного подхода**, предполагающего описание, объяснение и проек-

тирование различных явлений, с позиции категории деятельности [7, с. 70]. Уже в рамках только этого подхода, исследование феномена отцовства может стать, если не бесконечным, то очень обширным и длительным, по той причине, что он представлен в нескольких вариантах, каждый из которых заслуживает, в случае исследования отцовства, отдельного. В частности, это вариант *методологический* (В.Н. Сагатовский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.), *психологический* (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.) и, собственно, *педагогический* (В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин и др.). Методологическая трактовка деятельностного подхода, в нашем случае, сводится к изучению отцовского феномена и отцовского воспитания (как и другого социокультурного явления) как деятельностного по своей сути, с анализом его структуры и генезиса. В случае авторского исследования, важным является то, что деятельностный подход, в качестве приоритетного фактора развития личности, признает специальным образом организованную деятельность, в том числе – не только субъекта, но и самого педагога, как её модератора.

На уровне фиксации философско-методологических оснований исследования, посвященного социально-педагогической актуализации отцовства, также необходим личностно-ориентированный подход (Н.А. Алексеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.), транспонированный в аспекте предмета и субъектов-участников научно-поисковой и экспериментальной работы. Обозначая направленность на формирование субъекта педагогического (в широком смысле) процесса как личности, полной реализации его внутренних ресурсов на основании сотрудничества, совместного творчества и т.д., данный подход в полной мере призван маркировать методологические основы моделирования отмеченной выше социально-педагогической работы. Если образование (обучение, воспитание), построенное на идеях личностно-ориентированного подхода, «не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций преподавателя и обучаемых» [3, с. 152], то такая методологическая основа, по праву является необходимой в аспекте социально-преобразующей деятельности в сегменте отцовской педагогики.

В структуре означенного исследования также невозможно обойтись без аксиологического подхода (Л.В. Вершинина, З.И. Равкин, и др.), а в части научно-практической работы, автору, при создании референтного сообщества отцов с соответствующей социально-педагогической организацией его функционирования, также логичным представляется использовать наработки сферы партисипативного подхода (Т.В. Орловой, С.Л. Суворовой, и др.), и т.д.

По мере реализации приведенного в пример исследования [12], таким образом, становится очевидным, что ряд возможных подходов к исследованию феноменологии отцовского воспитания (как и множества других предметов педагогических исследований) можно продолжать долго, в конечном итоге, создавая весьма спутанную и перегруженную противоречиями, теорию. В этом случае, целесообразно опереться на два ключевых понятия, которые смогут, с одной стороны позволить выстроить целостную исследовательскую работу, а с другой – учитывать возможные противоречия, «накладки» и сложные категориальные сопряжения в качестве реально существующих исключений. Речь идет о категориях интеграции и синтеза, а именно – переосмыслении интегративного подхода в аспекте его целеполагающей функции, в авторском предложении – синтеза новых концепций, прежде всего – социально-востребованных и практико-ориентированных, а также придании ему статуса мета-ориентира, необходимого в качестве значимой части методологической культуры исследователей, занимающимися сложными и комплексными процессами и феноменами. Автор, заметим, не является пионером подобного рода идей. Отечественными учеными (А.Н. Аверьяновым, В.П. Каратеевым, Б.М. Ведровым и др.), еще в советское время интеграция трактовалась как выражение синтеза, методологически означающего укрепление единства научного знания. Думается, что синтез новых педагогических идей, является системообразующим вектором фактически реализуемой в таком подходе, интеграции знаний и теоретических наработок.

В отечественной педагогической науке, разработка общих основ интегративного подхода уже в значительной мере была осуществлена в исследованиях В.С. Безруковой, Е.О. Галицких, Н.Д. Кучугуровой, Н.К. Чапаева, И.П. Яковлева, Н.М. Яковлевой и др., согласно которым означенный подход – это «позиция исследования, в соответствии с которой образование рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции (межпредметной, внутриспредметной, межличностной, внутриличностной)» [11, с. 106]. Соответственно, ключевое, в данном случае, понятие «интеграции» трактуется не только как состояние синергичной связности отдельных частей системы, но и как процесс необходимого достижения сопряженности методологических основ, позволяющий выстраивать синтез новых, измененных, реконфигурированных практик. В этом смысле, резонансным является мнение Е.О. Галицких, согласно которому интеграция, благодаря общей методологии и универсальным логическим приемам системного мышления, обеспечивает совместимость научных знаний из разных систем, воплощая в себе фактически полипарадигмальность и мультидисципли-

нарность научной работы [5]. Однако, дополним мы, значимым вопросом обеспечения совместимости является не только единство методологической базы практической деятельности, но и процесс научно-практического творчества, создания необходимых условий для эффективного сопровождения современных социально-педагогических явлений, обусловленных объективными трансформациями социокультурной среды. Интегративно-синтетический подход, понимаемый как мета-ориентир методологической культуры исследователя, таким образом, позволяет ему:

а) отказаться от одностороннего рассмотрения объекта исследования, предполагая, тем самым, многоаспектность и вероятную стохастичность реальных педагогических явлений и процессов;

б) сформировать наиболее полную «базу данных» о предмете исследования, имеющих отношение к его реальному психологическому и социально-педагогическому измерению;

с) зафиксировать в означенной «базе» новые стороны, межпредметные связи исследуемого феномена, смежные для разных дисциплин, проблемы и т.д.

д) по возможности, сняв противоречия, возникающие между различными научными областями в ходе исследовательской работы, обозначить из них неразрешимые в качестве столь же учитываемых в педагогической практике, исключений;

е) руководствуясь принципом подчиненности исследовательской деятельности аргументированному синтезу востребованных социально-педагогических практик, маркировать «теоретизирование» как неконструктивные формы мышления.

Интегративный подход в педагогике традиционно предполагает рассмотрение различных аспектов педагогического процесса как единого целого. Значительным, в этом ключе, аспектом, является процесс синтеза этих составляющих. И хотя интеграция и синтез являются однозначно связанными процессами, в случае восприятия интегративно-синтетического подхода как методологического мета-ориентира, объединяющего другие подходы и составляющего значимую часть методологической культуры исследователя, требуется дифференцировать принципы реализации процессов синтеза и интеграции. Поскольку об интегративном подходе и его принципах уже сказано в работах исследователей его разрабатывающих, мы, в свою очередь, позволим себе указать на приоритетные принципы синтетической деятельности исследователя в предлагаемой трактовке интегративно-синтетического подхода:

1. Практикосообразности и прагматической ценности синтетического процесса.

2. Приоритета опоры на абдуктивные рассуждения, основанные на анализе и точной оценке установленных в поле мультидисциплинарного знания, фактов.

3. Учёта мультифакторности и вероятностно-го характера развития педагогических процессов, выделяемого в форме ограниченных допущений неэффективности теоретических положений, полученных в результате интегративно-синтетической деятельности, в реальной педагогической практике.

Озвученные принципы мыследеятельности на базе интегративно-синтетического подхода, по мнению автора, смогут позволить выстраивать социально-ориентированные педагогические исследования с большей эффективностью по временным затратам и качеству итоговых практико-сообразных предложений педагогов исследователей.

По мнению А.Ф. Закировой, выбор только одной стратегии понимания социально-педагогической действительности, приводят к ограниченным результатам такого исследования. «Исследователю важно рефлексивно осуществить «интегральное схватывание» тенденций, которое будет способствовать многомерной концептуализации эмпирического и теоретического научно-педагогического материала (на уровне предмета, гипотезы, комплекса исследовательских и диагностических методик) и выработке ценностно-обусловленного и аргументированного гуманитарного знания» [5, с. 194]. Данная мысль подтверждается классиком К.С. Льюисом, который, говоря еще в середине XX в. о разрушительных последствиях абсолютизации сциентизма и прагматизма, заявлял о необходимости иной науки: «Эта, иная наука не дерзнет обращаться даже с овощами или минералами, как обращаются теперь с человеком. Объясняя, она не будет уничтожать. Говоря о частях, она будет помнить о целом» [8, с. 301]. На современном этапе развития дискурса гуманитарных исследований, данный тезис является актуальным и соответствующим вызовам социально-педагогической реальности. Дальнейшее эффективное развитие педагогического знания возможно при условии достижения педагогами-исследователями необходимых основ методологической культуры, в которой интегративно-синтетический подход будет пониматься как необходимый мета-ориентир её концептуальных и практических оснований.

Библиографический список

1. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
2. Бондаревская Е.В. Пространственно-средовый подход как метод профессионально-личностного саморазвития студентов // Методологическая сфера образования: современные научные подходы. – Ростов н/Д: Изд-во «Буллат», 2007. – С. 289–310.
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ, 1999. – 538 с.

5. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. – 264 с.

6. Закирова А.Ф. Формирование концептуальных оснований научного исследования в контексте совершенствования методологической культуры педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 187–197.

7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

8. Льюис К.С. Человек отменяется, или Мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, как учат английской словесности в старших классах // Мерзейшая мощь. – М.: Вече: Книжное обозрение, 1993.

9. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

10. Семенов Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию: Филос. анализ. – Львов: Вища школа, 1978. – 175 с.

11. Яковлев Е.В., Яковлева Н.Ю. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

12. Chekhonin A.D., Ignatieva S.V. Support of the educational potential of fatherhood in the educational environment. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. – Barcelona, Spain. 3–5 July, doi: 10.21125/edulearn. 2017.

References

1. Pedagogicheskij slovar' / pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoj. – М.: Akademiya, 2008. – 352 s.
2. Bondarevskaya E.V. Prostranstvenno-sredovyy podhod kak metod professional'no-lichnostnogo samorazvitiya studentov // Metodologicheskaya sfera obrazovaniya: sovremennye nauchnye podhody. – Rostov n/D: Izd-vo «Bulat», 2007. – S. 289–310.
3. Blauberg I.V., YUdin E.H.G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda. – М.: Nauka, 1973. – 271 s.
4. Vishnyakova S.M. Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika. – М.: NMC, 1999. – 538 s.
5. Galickih E.O. Integrativnyj podhod kak teoreticheskaya osnova professional'no-lichnostnogo stanovleniya budushchego pedagoga v universitete. – SPb.: Izd-vo RGPU, 2001. – 264 s.
6. Zakirova A.F. Formirovanie konceptual'nyh osnovanij nauchnogo issledovaniya v kontekste

sovershenstvovaniya metodologicheskoy kul'tury pedagoga // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. – 2016. – T. 2. – № 4. – S. 187–197.

7. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj ehtap. – M.: Akademiya, 2006. – 400 s.

8. L'yuis K.S. CHelovek otmenyaetsya, ili Mysli o prosveshchenii i vospitanii, osobenno zhe o tom, kak uchat anglijskoj slovesnosti v starshih klassah // Merzejshaya moshch'. – M.: Veche: Knizhnoe obozrenie, 1993.

9. Sagatovskij V.N. Kategorial'nyj kontekst deyatel'nostnogo podhoda // Deyatel'nost': teorii,

metodologiya, problemy. – M.: Politizdat, 1990. – 366 s.

10. Semenyuk E.H.P. Obschenauchnye kategorii i podhody k poznaniyu: Filoz. analiz. – L'vov: Vishcha shkola, 1978. – 175 s.

11. YAkovlev E.V., YAkovleva N.YU. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya. – M.: VLADOS, 2006. – 239 s.

12. Chekhonin A.D., Ignatieva S.V. Support of the educational potential of fatherhood in the educational environment. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. – Barcelona, Spain. 3–5 July, doi: 10.21125/edulearn.2017.

Трацевская Анастасия Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь

kabushasy@mail.ru

АВТОРСКАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ: СОЗДАНИЕ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, УПРАВЛЕНИЕ

В статье обсуждается проблема преодоления однообразия системы воспитания, необходимости разновариативного подхода в работе школ. Приводится видение воспитательной работы школы учениками, родителями и педагогами. Описываются механизмы формирования системы воспитания, ее функции, признаки и критерии эффективности. Характеризуются условия формирования системы: открытость и доступность, добровольность и творчество, равенство и сотрудничество, непрерывность и перспективность. Утверждается необходимость менять характер деятельности, выступающей системообразующей воспитательной системы. Раскрываются пути управления системой воспитания.

Ключевые слова: система воспитания, однообразие, воспитательная работа, пути управления, конкретизация, условия формирования системы.

Однообразие – основной бич воспитательной системы школы. Выражается оно в том, что воспитательная работа во всех школах строится по одним и тем же директивным документам и программам. Школьники участвуют в одних и тех же акциях, смотрах, конкурсах. Предъявляются одинаковые требования к содержанию работы в коллективах с разным опытом и разными условиями. Этому однообразию следует добавить разновариативный подход в работе школ. Он должен проявляться в структуре общешкольного и первичных коллективов; в создании региональных и собственных систем воспитания; в определении социально-педагогических комплексов школы, в содержании воспитательной деятельности школьников. Особенно, на наш взгляд, необходима разновариативность программ воспитания. Они не должны строиться по предписанию, указанию, а должны формироваться с учетом потребностей самих воспитательных коллективов. В свое время К.Д. Ушинский называл механическим педагогический процесс, если в нем учителя и ученики выполняли программу лишь для достижения чуждых им целей. А.О. Бальзак отмечал: «В любой области создавать – значит гореть, копировать – медленно тлеть».

Как уйти от авторитарной школы? Чем заменить ее? В последнее время в этом плане проделана громадная работа. Известны десятки новых концепций. Последние не столько облегчили, сколько усложнили работу педагогов-воспитателей. Вот суждения педагогов при обсуждении данной проблемы.

– Концепции растут, как грибы, только положение в школах и семьях в лучшую сторону не меняется.

– Концепций несколько, а какой толк? Ни одна из них наш педагогический коллектив не устраивает. Слишком они расплывчаты, размыты.

– Все концепции хорошие, но ни одна не подходит нашей школе.

– Разработали бы общими усилиями несколько концепций, проверили бы их на практике и реко-

мендовали бы на выбор для реализации в школах с разными региональными условиями.

С последним суждением нельзя согласиться, поскольку сегодня вряд ли правомерно говорить об одной модели. В обществе, как правило, имеется целый арсенал разных идей, образцов поведения, вариантов образа жизни, значит, и развитие воспитательных процессов в разных и даже в одинаковых условиях может пойти разными путями. Ставят же режиссеры один и тот же спектакль по-разному. И ценность спектакля от этого не снижается. Единственное, что исходные позиции, по-видимому, должны быть едины. Не претендуя на полный охват всех исходных позиций, необходимых для организации воспитательной работы, остановимся на отдельных из них.

Мы полностью разделяем мнение доктора педагогических наук Б. Битинаса [2], который доказывает, что социальный заказ общества выражается целями воспитания, которые реализуются в концепциях, программах и планах воспитания. По его убеждению, цели воспитания возможно выделить на следующих этапах конкретизации.

Конкретизация по возрастным особенностям. При этом характеризуются цели обучения для каждого класса, цели нравственного воспитания для отдельных возрастных групп и т. п. Реализация данного этапа – функция педагогической науки.

Конкретизация по социальным условиям. На этом этапе конкретизации определяются основные образовательно-воспитательные цели в конкретной школе или другом учебно-воспитательном учреждении на год или даже на более длительный период с учетом национальных особенностей, окружающей среды, возможностей педагогического коллектива и других обстоятельств. Ясно, что основную роль при этом играет руководитель педагогического коллектива.

Конкретизация по реализованным целям. Намечаются конкретные цели управляемого воспитательного процесса; при этом учитываются цели, выдвинутые и реализованные на предыдущих эта-

пах воспитательного процесса. Конкретизация по реализованным целям – функция непосредственных организаторов воспитания (учителей, воспитателей и др.).

Одновременно следует конкретизировать и критерии воспитанности. Они должны соответствовать потребностям учащихся, родителей, общественности, педагогов. Часто подобные критерии разрабатываются учеными, спускаются, как говорится, сверху. Под эти критерии и подводилась вся работа школ. В.А. Караковский в своих работах даже попытался сделать классификацию школ [3]. К первой группе, по его мнению, относятся школы, где преобладает вербальное воспитание: словоназидание, требование или внушение. Ко второй группе школ В.А. Караковский относит те, в основе воспитательной работы которых лежат мероприятия. В таких школах, как правило, учитывается количество мероприятий, объем деятельности, выполнение требований, идущих сверху. К третьей группе школ исследователь относит школы, где главная забота педагогического коллектива – личность ребенка, его самочувствие и его положение в системе коллективных отношений. Бесспорно, не следует автора понимать буквально. Ведь в каждой группе школ присутствуют элементы и признаки двух других. Но первостепенным, преобладающим является один из признаков. Чтобы школы сделать разнообразнее, а воспитательный процесс в них более эффективным, связанным с жизнью, необходимо строить воспитательный процесс снизу.

Участники коллективных собраний родителей, общественности, педагогов высказывали свои мысли о том, какой они видят воспитательную работу в школе. Этому способствовала так называемая «мозговая атака». Важным условием при этом был запрет на критику идей, иронические реплики и замечания, поощрялись нестандартные предложения, фантазия. Работа велась в малых группах.

Полученные идеи систематизировались, а затем анализировались и проверялись на состоятельность, выявлялись трудности их осуществления. Такой подход помог разработать ряд моделей воспитательной работы в школе с позиции видения ее самими учениками, родителями и педагогами.

Интересно, что, сколько бы ни проводились занятий от имени учащихся, всегда предлагались следующие проекты: «Школа доброты», «Школа справедливости», «Школа свободы», «Школа творчества».

Как правило, школу доброты проектировали младшие школьники. В такой школе все любят друг друга, любят свою школу. В этой школе царствуют внимание и доброжелательность к младшим со стороны старшеклассников. Младшие учащиеся проектируемой школы пользуются теми же правами, что и старшеклассники. Малышей защищают родители, учителя, старшеклассники от насилия, обиды и несправедливости. В школе работают до-

брые, отзывчивые, понимающие ребят педагоги. У каждого младшего школьника есть сестра/брат-хранитель, которые не дают малыша в обиду. Педагоги школы избрали девизом своей работы китайскую пословицу: «Если планируете на год, то сейте рис, если на двадцать лет – сажайте деревья, если на века – воспитывайте человека».

В высказываниях учителей от имени младших школьников хочется обратить внимание на два обстоятельства. Первое: выступающие требовали защитить и оградить их от посягательств со стороны родителей, учителей и старшеклассников. По видимому, младшим школьникам в наших больших школах неуютно и даже небезопасно. Второе: ребята младших классов хотят дружить со старшеклассниками.

Учащиеся средних классов, проектируя свою школу справедливости, хотят взаимопонимания и, самое главное, помощи в преодолении трудностей, которые встречаются в учебной и социальной жизни. «Мы хотим, – утверждали учащиеся, – чтобы нам поручали ответственные дела. Мы сможем их иметь только в школе единомышленников, где царствует педагогика сотрудничества, где учитель и ученик занимаются совместной деятельностью, где действуют самоуправление и соуправление, где царит дух творчества».

Как видим, учащиеся этого возраста требуют, чтобы их понимали и чтобы они имели конкретное дело. Вседозволенность учителя и педагогика мероприятий делают воспитательный процесс в школе назидательным и поучающим. Из-под этого гнета и хотят вырваться учащиеся.

Авторы проекта школы свободы, в основу которой положено самообразование, самовоспитание, саморазвитие, представляют собой школу будущего и часто говорят это от имени старшеклассников. Педагоги утверждают, что учащиеся уже многое могут и знают, поэтому хотят демократии и свободы. При этом ссылаются на автора книги «Человек в поисках смысла» Б. Франклина (1706–1790), который утверждает, что чем больше стандартизирована личность, тем больше она «растворяется» в своем классе, национальности, расе или характерологическом типе, тем больше она соответствует некоему стандартному среднему, и тем ниже она в нравственном отношении. Вот почему, согласно проекту, в их школе есть социально-психологическая служба, которая помогает раскрыть индивидуальные способности каждого и дает рекомендации по их реализации. В школе нет мероприятий. Вместо них – объединения, клубы, кружки, секции по интересам для самоопределения и самореализации личности. В старших классах имеется возможность выбора изучаемых предметов.

В школе старшеклассников отсутствует институт классных руководителей, зато каждый ученик выбирает себе духовного наставника. Старшекласс-

ники хотят сами зарабатывать деньги, работая на малом предприятии или в школьном цеху на заводе. «Мы хотим самостоятельно определять свои поступки: сами решаем, сами делаем на основе собственного решения. Мы живем, совершенствуемся, мы хотим определенно знать, что будем востребованы обществом», – заявляют старшеклассники.

Участники проектов разрабатывали школы и с позиции родителей. По их мнению, концепция воспитательной работы в школе должна быть прежде всего направлена на формирование у учащихся умной головы, доброго сердца и умелых рук.

Помочь ребенку стать умным – это значит научить его думать, анализировать, импровизировать, высказывать свое мнение, поступать в соответствии со своими убеждениями. Очень важно, чтобы уровень знаний учащихся соответствовал современным требованиям жизни. Доброе сердце будет у школьника в том случае, если у него сформировано уважительное отношение к самому себе, своей семье, окружающим людям. Особо родители выделили воспитание у школьников уважительного отношения и любви к женщине, старикам, природе, животному миру.

Очень важно, чтобы у детей были умелые руки. Умелые руки – это практические умения и навыки, которые способствуют формированию хозяина в доме, семье, школе и стране. Одновременно у воспитанников должны быть сформированы уважение к труду и человеку труда, умение ценить труд и результаты человеческого труда.

Многие студенты, разрабатывающие концепцию воспитательной работы с позиции родителей, высказывали свои мысли по содержанию и формам воспитания. В частности, они предложили в процессе внеклассной работы изучать с детьми историю семьи, школы, поселка, края, формировать идеалы на основе правды, доброты, красоты, использовать в воспитании семейные традиции, историю религии, национальную и мировую культуру.

Слушатели курсов повышения квалификации учителей предложили организовать в каждом микрорайоне, поселке, селе три школы для взрослых: школу матери, школу отца, школу свекрови. Основное направление в деятельности первой школы – необходимость учить доброте, аккуратности, уважению к старшим, уважению и любви к правде. В школе отца учат мужеству, доброте и отзывчивости, смелости, справедливости, умению вести и поддерживать беседу.

В школе свекрови учат щедрости, гостеприимству как высокому моральному качеству, показателю внутренней культуры. Эта школа учит также мудрости семейной жизни, воспитанию детей в семье, организации быта, умению создать тепло семейного очага, уважительному отношению к родственникам, семейным обрядам.

Очень правильно сделали в свое время в школах, где организовали клубы «Мой родной край!», кото-

рые в своей работе используют местный фольклор и народные традиции. Клубы имеют следующие тематики: «Национальные традиции», «Народные промыслы», «Писатели и поэты моего края», «Природа нашего края», «Экология нашего края», «Города края», «Фольклор – душа народа» и др.

В работе клубов принимают участие все желающие с пятого по одиннадцатый класс. Каждый ученик может посещать клуб. В мае проводится игра-зачет, которая дает информацию о работе всех клубов и подводит итоги полученных знаний на протяжении всего года. Формы работы клубов разнообразны: конференции, музыкально-литературные композиции, праздники, игры, беседы, встречи с интересными людьми города, комментированный показ диафильмов, посещение краеведческого музея, предприятий города. Разнообразие клубов могло расширить кругозор учащихся, вызвать у них интерес к национальным традициям, истории.

В школе, где учитываются интересы и потребности учащихся, их предложения и желания, складывается демократическая система воспитательной работы. Если педагогический коллектив школы строит свою деятельность с учетом национальных традиций, языка, культуры, особенностей города, села, то формируется разновариативная система, т. е. характерная только для данной школы, для данной местности. И последнее: если в создании системы принимают участие не только педагоги, но и учащиеся, родители, при этом учитываются современные новые подходы к воспитанию, то такую систему воспитательной работы можно назвать творческой. Ведь система, как и другие процессы, развивается, зреет, совершенствуется и умирает.

Остановимся на механизмах формирования системы, ее функциях, признаках и критериях эффективности.

По мнению специалистов, занимающихся данной проблемой, есть два механизма формирования системы. Первый – административный, т. е. задаваемый сверху на основе директивных указаний. И второй – творческий, являющийся результатом поиска педагогического коллектива. Возможен и третий путь – синтез административного и творческого. Сегодня установлено, обосновано и доказано, что настоящая воспитательная система не создается и не задается извне, она является результатом сложного процесса саморазвития. Правда, каждая воспитательная система может, по сравнению с другой, иметь общее, особенное и единичное в своей структуре. Общее – сам тип гуманистической современной школы. Особенное характеризует своеобразие воспитательной системы типа учебного заведения. Единичное – творческий почерк педагогического коллектива.

Формируется система на основании замысла автора (лидера) и общественного мнения. Бесспорно,

лидером в формировании общешкольной системы является директор школы, в первичном коллективе – классный руководитель, руководит кружка, клуба, объединения, они же являются генераторами идей.

Руководитель школы, как правило, извлекает идеи из общественного мнения педагогического, родительского и ученических коллективов. Анализируя, выявляя негативное и позитивное в их содержании, обобщая их, он закладывает идеи в систему воспитательной работы школы. Вот почему многие системы считаются авторскими, и они определяют линию школы. В народе, в среде педагогической общественности так и говорят: школа Сороки-Росинского (Республика ШКИД, Петроград), школа Сухомлинского (с. Павлыш), школа Захаренко (с. Сахновка), школа Калашенковой (г. Узда Минской области), гимназия Бушной (г. Минск) и др.

Каковы же признаки сформированности системы? По теории Л.И. Новиковой, они следующие: наличие у педагогов и учащихся общего представления о школе как целостном организме, здоровый образ жизни коллектива, подъем духа коллектива, свободное развитие отдельных первичных коллективов, включение среды в школу и школы в среду, разрешение внутренних конфликтов за счет саморегуляции; гуманистический характер системы за счет межличностных отношений, чувство принадлежности к школьному коллективу у учащихся.

Бесспорно, все элементы системы формируются при определенных гуманистических и демократических принципах жизнедеятельности общешкольного коллектива. Одновременно эти принципы являются и условиями формирования самой системы. На наш взгляд, они следующие: открытость и доступность, добровольность и творчество, равенство и сотрудничество, непрерывность и перспективность.

Рассмотрим каждый из них в отдельности.

Открытость и доступность. С одной стороны, все педагоги, учащиеся, родители имеют полное право на инициативное самоуправление, т. е. могут вносить свои предложения по совершенствованию работы школы. Одновременно они могут выступать организаторами и исполнителями всех задуманных дел. С другой – все воспитательные центры: кружки, клубы, объединения – открыты и доступны для всех учащихся, их друзей, членов их семей, для детей и взрослых. Все они могут принимать участие в деятельности воспитательных центров независимо от того, учатся в данной школе или нет, но с одним условием: своими действиями и поступками не противостоять принятым в ней морально-этическим ценностям.

Добровольность и творчество. Учитывая то, что воспитания нет и не может быть по принуждению, учащимся, классным коллективам предоставляется свободный выбор содержания деятельности, форм работы для достижения личных и коллективных целей. Творчество дает право на фантазию, вымы-

сел, возможность проводить новые по замыслу, не повторяющиеся по форме и отличающиеся по содержанию коллективные творческие дела.

Равенство и сотрудничество. В ученических первичном и общешкольном коллективах, а также в воспитательных центрах дети и взрослые, выборный актив и рядовые члены занимают равное положение. Все члены общешкольного коллектива ставятся в одинаковые условия в организации и проведении своих дел. Со всеми детскими и взрослыми коллективами классные коллективы строят взаимоотношения на основе сотрудничества и равноправного партнерства. Этот же подход сохраняется в планировании и программировании воспитательной работы школы.

Непрерывность и перспективность. В этом принципе проявляется важнейшая особенность воспитательной практики школы: первичные коллективы, коллективы воспитательных центров создаются и действуют в учебное и каникулярное время; учащиеся могут создавать разные объединения по интересам. Также в любое время вносятся предложения и принимаются инициативы по совершенствованию воспитательной работы. Перспективы ученических коллективов как самоорганизуемых, самоопределяемых, самоуправляемых сообществ выражают волеизлияние и социальные потребности учащихся и педагогов.

Любая воспитательная система предполагает общение и гуманные отношения. Они во многом предопределяются правильным построением общешкольного коллектива. Долгое время в традиционной педагогике считалось, что первичный коллектив является основой общешкольного и центром формирования и развития личности. Сегодня это положение подвергается сомнению. Практика показывает, а исследования подтверждают, что развитие личности наиболее интенсивно осуществляется в разновозрастном коллективе, поскольку воспитание происходит тогда, когда учащимся есть от кого перенимать и есть кому передавать накопленный социальный опыт. Вот почему система воспитательной работы сильна единством разнотипных коллективов. При этом подходе детские коллективы будут выступать не только как объекты воспитания, но и как субъекты собственного развития. Разновозрастные коллективы в системе воспитания способствуют коррективке возникающих и непрерывно меняющихся отношений. В сегодняшней школьной практике мы встречаем разновозрастные, разновозрастные, сводные, профильные воспитательные коллективы и коллективы по интересам.

Одновозрастными коллективами в школе являются классы, а также все формирования, создаваемые на их базе, т. е. кружки, секции. По разновозрастному принципу могут формироваться сводные, профильные объединения и объединения по интересам в рамках школы, например, кружок изобраа-

зительного искусства для учащихся пятых классов, общество коллекционеров седьмых классов. Такое формирование имеет много положительных сторон: близость интеллектуального и физического развития, сходные интересы, а часто и мотивация поступков дает возможность легко управлять подобными коллективами. Но есть и слабые стороны. Главная из них – менее интенсивный обмен и взаимообогащение учащихся социальным опытом. Поэтому нельзя, чтобы жизнедеятельность учащегося была ограничена разновозрастным коллективом.

Разновозрастные коллективы могут формироваться как в школе, так и вне ее. Это могут быть клубы, кружки, объединения, различного рода бригады: дежурные, трудовые, творческие и т. д. Вне школы эти объединения могут включать учащихся, проживающих в одном подъезде, доме, поселке, селе. Правильно организованные таким образом коллективы становятся центром и условием формирования общечеловеческих качеств, готовят ребят к семейной жизни, позволяют обогащать жизненный опыт младших и т. д. К сожалению, в практике работы школы таких коллективов мало, что и затрудняет сделать воспитательный процесс более естественным.

Наиболее часто встречаются профильные коллективы. Они по своему составу могут быть разновозрастными и разновозрастными. Это трудовые объединения, коллективы художественной самодеятельности. К ним по своему характеру близки коллективы по интересам, но профессиональные коллективы обладают более широким полем деятельности. Ими могут быть коллективы, занимающиеся военно-патриотической, экологической, культурно-просветительской, спортивно-массовой и художественно-творческой деятельностью. Чем больше общешкольный коллектив включает разновидностей первичных, тем выше его воспитательный потенциал. В одном коллективе ребенок удовлетворяет свои возрастные потребности, в другом – интеллектуальные, в третьем развивает индивидуальные способности.

Наряду с основными первичными коллективами и коллективами воспитательных центров в школе могут создаваться временные, подвижные группы и микроколлективы, например, штаб туристов, патрульные звенья, форпосты, волонтерские бригады, спортивные команды, трудовые звенья, отряды друзей малышей, группы милосердия и др.

Для создания всех типов коллективов необходимы педагогические, психологические и материально-экономические условия.

Педагогические условия предполагают, что каждый коллектив должен иметь общую цель (знать, ради чего объединяются), общий интерес (желание объединиться), общее дело (каким именно делом будем заниматься).

Когда мы говорим о психологических условиях, то прежде всего имеем в виду желание самих

ребят самоорганизовываться. Их могут объединять дружба, общие интересы, желания выполнять ту или иную работу, характер деятельности, близость проживания. Одновременно каждый член коллектива несет ответственность за состояние дел и поведение других членов.

Говоря о материально-экономических условиях, следует иметь в виду место базирования, необходимый инвентарь, средства для развития коллектива.

В целом включение учащихся в сложившиеся разнотипные коллективы и правильная организация в них практической деятельности изменяют ранее сложившуюся систему неблагоприятных жизненных отношений у учащихся. Таким путем создаются объективно необходимые условия для их нравственного совершенствования.

В формировании системы воспитательной работы школы после целеполагания, построения коллектива особо важное значение имеет деятельность. Она является системообразующим элементом. Именно деятельность реализует воспитательные цели.

Общим в содержании деятельности ученических коллективов являются коллективные творческие дела, направленные на развитие самих учащихся, улучшение и преобразование жизни и укрепление мира.

Как показывает опыт, сегодня необходимо менять характер деятельности в соответствии с целеполаганием – воспитанием личности, человека, гражданина. В связи с этим особое значение имеет деятельность, которая помогает каждому школьнику развить свои способности, склонности, совершенствовать себя нравственно, интеллектуально и физически, учит основам самообразования, самовоспитания, самостоятельности, воспитывает потребность вести здоровый образ жизни и др.

Одновременно следует акцентировать внимание на деятельности, способствующей выполнению обязанностей сына, дочери, брата, сестры, внука, внучки. Учащиеся могут брать под свою опеку многодетные семьи, семьи, нуждающиеся в милосердии, защите, помощи. Особенно важно проводить совместные дела с семьями учащихся, привлекать родителей и старших членов семьи к жизни класса, школы.

Деятельность, связанная с заботой о школе, делает учащихся ее хозяевами, приучает к порядку и заботе друг о друге. Такая деятельность разнообразна. Это может быть и работа на пришкольном участке, ремонт школы, изготовление наглядных пособий, оборудование кабинетов, забота о малышах.

Деятельность – только средство, цель – забота о себе и окружающих. Ведь гражданский заказ может появиться у подрастающего поколения только в результате сопричастности к тем проблемам, которые существуют в среде, где живет подросток. Поэтому деятельность – это повседневная жизнь ученика, его взаимодействие со средой. Чем шире

деятельность, тем более оптимальные условия для общения. В воспитании все взаимосвязано. Общение побуждает учащихся разбираться в своих мыслях и чувствах. Следовательно, определенная часть деятельности должна быть направлена на улучшение окружающей жизни, заботу об экологии, животном и растительном мире, благоустройство своих домов, улиц, поселков, городов, сотрудничество и партнерство с общественными и государственными организациями. Масштаб деятельности может быть от заботы о себе до заботы о нашей планете и др.

В настоящее время многие выступают за беспрограммное воспитание. Думается, такой подход не верен. Воспитание не может быть беспредметным и стихийным. Демократизация и гуманизация школы открывают возможности для создания местных, локальных программ воспитательной работы.

Бесспорно, в этом вопросе важен поиск новых подходов к содержанию воспитательных программ с учетом всех реалий нынешнего времени. Общеизвестно, что ранее существовавшие программы воспитательной работы как в школе, так и детских, юношеских формированиях и организациях оказались несостоятельными. В частности, разделение воспитания на политическое, нравственное, трудовое и т. д. привело к механическому подходу в воспитании личности, потере самого воспитанника в воспитательном процессе. Хочется еще заметить, что многие программы, в основу которых были положены разные виды деятельности, не делали процесс воспитания одухотворенным, очеловеченным. Деятельность выступала часто не как средство, а как цель. Мы считаем, что процесс воспитания требует не одной программы, а системы программ. В арсенале каждой школы, каждого воспитателя должны быть сквозные программы (для всех категорий воспитанников), тематические (по отдельным видам воспитания), индивидуализированные (учитывать уровень воспитанности учащихся), программы социальной реабилитации (воспитания и перевоспитания учащихся, имеющих отклонения в нормах поведения) и др. Но при любом типе программ воспитания должен учитываться ряд обстоятельств. В частности, каждая программа должна быть ориентирована на конечный итог, т. е. указывать, кого мы должны воспитать. По нашему мнению, конечная цель каждой программы – это становление гражданина. Обновление, происходящее в нашей стране, утверждение конституционного порядка, построение правового общества открывают новые условия для воспитания у наших школьников гражданственности. Последняя должна содействовать выполнению каждым школьником гражданских функций труженика, защитника Родины, общественного деятеля, семьянина. Данные функции реализуются благодаря тем социальным ролям, которые личность должна выполнять в семье, учебном коллективе, в обществе, на планете.

В широком смысле гражданственность – это не что иное, как неразрывная связь человека со своим народом, осознание своей ответственности за Отечество и весь мир. В узком, т. е. конкретно-практическом понимании, гражданственность – это осознание и реализация своих прав и обязанностей перед самим собой, своей семьей, близкими и посторонними людьми. Все вышесказанное и должно составить основное содержание программы воспитательной работы.

Далее, содержание программ должно отвечать типу школы. Это значит, что каждый тип школы: массовая, лицей, гимназия, экспериментальная и др. – требует своих оригинальных программ. Нельзя прогнозировать и направлять развитие ученика, если не учитывать особенности содержания его образования. Следовательно, целесообразно иметь единую социально-педагогическую образовательно-воспитательную концепцию. К сожалению, воспитание как единый процесс сегодня отсутствует как в теории, так и в практике. Программы разных типов школ могут отличаться друг от друга уточнением целей и воспитательных задач, трансформацией ценностных ориентаций учащихся, формированием новой позиции личности в условиях того или другого типа школы, а также перераспределением воспитательных функций между разными социальными структурами, которые составляют единый социально-педагогический комплекс.

Важнейшим вопросом в практике работы школы является управление воспитательной системой. Чтобы правильно выполнить эту функцию, необходимо вникнуть в суть двух обстоятельств. Первое: управлять – это не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, оптимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на этот процесс. Второе: сложность управления системой воспитания зависит от структуры его внутренних и внешних связей. Управляют не элементами, а связями между ними. Для того, чтобы воздействовать на элементы, составляющие систему, мы должны воздействовать на их связи. Для того, чтобы воздействовать на целое, нам необходимо воздействовать на систему связей между элементами, составляющими это целое. В связи с этим управление системой воспитательной работы в школе или классе носит многоэтапный характер. На первом этапе, как правило, происходит становление авторской или коллективной системы воспитания. Здесь в процессе педагогического анализа состояния воспитательной работы выявляются цели или комплекс воспитательных целей. Одновременно вырабатываются принципы деятельности коллектива и проектируются морально-этические ценности детского и взрослого коллективов. Для того, чтобы выполнить вышеуказанное, необходим анализ состояния дел. Бесспорно, такой подход может вызвать негативные явления в педагогическом

коллективе. Кто-то будет не согласен с оценкой его деятельности, кто-то не будет принимать новые педагогические идеи, а кто-то не захочет расставаться со сложившимся опытом работы. В этот период все процессы в воспитательной работе носят системный характер, складывается атмосфера исканий. Это характерно как для учительской, так и для ученической среды. Выявляются лидеры, авторы новаций, формируются творческие группы среди учителей и учащихся. На этом этапе складывается ядро ученического коллектива. Завершается этот период принятием управленческих решений. Они материализуются в планах работы, программах, моделях. В педагогическом и ученическом коллективах идет распределение обязанностей, происходит расстановка сил. На втором этапе усиливается организующая функция, поскольку коллектив еще не представляет собой единого целого. Как показывают наши наблюдения, на данном этапе происходит рассогласованность темпов развития педагогического и ученического коллективов. Первый, как обычно бывает, более консервативен, а второй более динамичен. Могут возникнуть сложные отношения у школы с внешней средой в связи с борьбой за лидерство. Из теории педагогики известно, что первый признак сложившейся системы – это влияние школы на окружающую среду. Тем не менее на втором этапе создаются предпосылки для творчества как во взрослом, так и детском коллективах. Возникают разные объединения, идет здоровое состязание за более широкую модернизацию сложившейся воспитательной системы, идет бурное развитие ученического коллектива и самоуправления в нем. Завершается этот период разработкой, а вернее, утверждением структуры и содержания деятельности коллектива. Здесь же определяются приоритетные направления в работе, отрабатываются эффективные формы и методы воспитания.

На третьем этапе преобладает функция регулирования. Идет окончательное оформление системы. Известно, что на всякую социальную систему действуют две противоположные тенденции – тенденция к организации, упорядочению, которая обеспечивается органами управления, и тенденция к дезорганизации, обусловленная неупорядоченными изменениями, которые нарушают организацию системы, ее внутренние взаимосвязи и связи с внешними условиями. Необходимо не только сохранить сложившуюся систему, но и открыть возможности для ее дальнейшего совершенствования, поскольку на этом этапе у педагогов могут появиться чувства успокоенности, непогрешимости. Именно в это время происходит ритуализация школьных традиций. Среди педагогов возникают дискуссии о соотношении традиций и инноваций. Начинается обновление сложившейся системы. На этом этапе четко вырисовываются основные черты воспитательной системы, дидактическая система школы воспринимается

как подсистема воспитательной системы школы.

У педагогов, родителей и общественности, организующих воспитательный процесс, стабилизируется комплекс воспитательных целей. В школьном коллективе складывается общность педагогов и учащихся и здоровые отношения между ними. Утверждается система разных видов деятельности. Школа влияет на окружающую среду, и вершина сформированности системы – ее динамичность и своевременное обновление.

Бесспорно, выделение трех этапов – довольно условное деление. Только в школе-новостройке система может начинаться с нуля. Как правило, формирование системы может идти двумя путями – революционным и эволюционным. В хорошем коллективе механизм обновления заложен в самом процессе развития системы.

Библиографический список

1. Барышников Е.Н., Колесникова Т.А. О воспитании и воспитательных системах. – СПб., 1996. – 122 с.
2. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. – М.: Просвещение, 1994. – 168 с.
3. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М.: Творческая педагогика, 1992. – 125 с.
4. Моделирование воспитательных систем / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: РОУ, 1995. – 139 с.
5. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П.В. Степанов. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 32 с.
6. Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 154 с.
7. Этические беседы / сост. В.Т. Кабуш, А.В. Трацевская. – Минск: АПО, 2012. – 304 с.

References

1. Baryshnikov E.N., Kolesnikova T.A. O vospitanii i vospitatel'nyh sistemah. – SPb., 1996. – 122 s.
2. Bitinas B. Process vospitaniya. Priobshchenie k cennostyam. – M.: Prosveshchenie, 1994. – 168 s.
3. Karakovskij V.A. Vospitatel'naya sistema shkoly: pedagogicheskie idei i opyt formirovaniya. – M.: Tvorcheskaya pedagogika, 1992. – 125 s.
4. Modelirovanie vospitatel'nyh sistem / pod red. L.I. Novikovej, N.L. Selivanovej. – M.: ROU, 1995. – 139 s.
5. Slovar'-spravochnik po teorii vospitatel'nyh sistem / sost. P.V. Stepanov. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. – 32 s.
6. Tubel'skij A.N. Formirovanie opyta demokraticheskogo povedeniya u shkol'nikov i uchitelej. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. – 154 s.
7. Ehticheskie besedy / sost. V.T. Kabush, A.V. Tracevskaya. – Minsk: APO, 2012. – 304 s.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена рассмотрению структурно-функциональной модели процесса проектирования дидактического пространства учителя в условиях общеобразовательной школы. Рассматриваются подходы, принципы, требования, которые определяют логику модели, форму обучения педагогического коллектива школы, обеспечивающую эффективность рефлексивно-аналитической и проективной деятельности учителя. Раскрыто сущностное содержание, функции каждого из четырех компонентов модели, дано краткое описание результатов освоения модулей. Проведена аналогия между каждым блоком модели и этапом проектирования. Обоснованы виды деятельности учителя и промежуточные результаты освоения содержания структурных компонентов. В предложенной модели предусмотрена возможность построения каждым учителем индивидуальной образовательной стратегии, возможность выбора темпа обучения, лично значимого контента и референтной группы. Представленная модель может быть рассмотрена в качестве альтернативной формы повышения квалификации педагогических работников, в качестве алгоритмической конструкции, позволяющей перевести коллектив школы из состояния управляемого развития в режим непрерывного саморазвития и самообразования.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, дидактическое пространство, дидактическая система, педагогическое проектирование, корпоративное обучение, повышение квалификации, профессиональное развитие.

Основополагающей идеей при моделировании процесса проектирования дидактического пространства учителя в условиях общеобразовательной школы является разработка такой модели, которая позволит погрузить каждого учителя в насыщенную образовательную среду с учетом его потребностей и интересов, потребностей и интересов образовательного учреждения и выведет на моделирование авторской дидактической системы как прототипа дидактического пространства учителя [4].

Структурно «дидактическое пространство» учителя включает в себя: дидактическую концепцию, дидактическую систему, пространство смыслов и профессиональных ценностей и информационно-образовательную среду, в которой учитель реализует дидактическую систему и выстраивает дидактические отношения с субъектами процесса обучения [5].

В педагогической науке моделирование связано с описанием на основе определенной системы взглядов и идей: процесса становления изучаемого феномена или явления; системы педагогических условий или совокупности типов деятельностей, обеспечивающих становление изучаемого процесса; профессиональной деятельности, направленной на организацию деятельности субъектов, включенных в изучаемый процесс или на создание условий, обеспечивающих этот процесс [3].

В нашем исследовании процесс проектирования дидактического пространства учителя связано с моделированием системы условий и совокупностей видов деятельности и выстраивается в соответствии с последовательностью из четырех этапов: предпроектный, моделирование, конструирование и программирование, экспертиза [2].

Условия, обеспечивающие эффективность процесса проектирования, связаны: с организацией

рефлексии и осмысления педагогами накопленного профессионального опыта; с аналитической деятельностью, направленной на определение каждым педагогом проблем, «профессиональных» затруднений, точек роста; на организацию взаимодействия педагогов образовательного учреждения средствами «ризомоподобного обучения» [1] в составе педагогического коллектива школы. Оптимальной формой, отвечающей вышеперечисленным требованиям и условиям, является корпоративное (внутрифирменное) обучение.

Структура дидактического пространства учителя, логика проектирования, функции корпоративного обучения определили структурно-функциональную модель, состоящую из **ценностно-целевого, содержательного, деятельностного и результативного блоков.**

Реализация предлагаемой в нашем исследовании модели осуществляется на основе системного (М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, Т.А. Ильина, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина и др.), лично-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский) и синергетического подходов (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Г. Виненко, С.П. Курдюмов и др.), которые в совокупности с заложенными в них принципами определяют не только общие правила организации процесса проектирования, но и являются основополагающими подходами в формируемой дидактической концепции педагога.

Каждый блок структурно-функциональной модели включает в себя взаимобулавливающие друг друга модули, а результаты реализации каждого из них определяют контент следующего этапа, индивидуальный темп и маршрут освоения учителем программы корпоративного обучения.

Ценностно-целевой блок соответствует предпроектному этапу, что предполагает организацию рефлексивной деятельности педагогов, направленной на осмысление имеющегося опыта и прогнозирование будущей деятельности. Назначение блока определяет его содержание, представленное рефлексивно-аналитическим модулем, целями, ценностными ориентирами, подходами и принципами, которые позволяют согласовать личностные, групповые и общественные цели педагогов-участников программы и описать замысел проектируемого пространства.

На основе данных, полученных в результате рефлексии и диагностических процедур, разрабатываются индивидуальные профессиональные карты, в которых отмечаются «проблемные точки», «точки роста» и «точки взаимодействия». В процессе обсуждения и разработки карты может быть сформирован первичный образ будущей дидактической концепции учителя, который на последующих этапах будет корректироваться и уточняться.

Согласованные цели и ценностных ориентиров педагогов-участников программы и администрации как заказчика программы определяют структуру и содержание дальнейшей деятельности по проектированию дидактического пространства учителя.

Содержательный блок соотносится с этапом моделирования и выполняет две задачи: обеспечивает условия для теоретического обоснования модели дидактического пространства, прототипом которой является дидактическая система учителя, и обеспечивает индивидуальный темп и маршрут движения, в зависимости от опыта, стажа, интересов и потребностей педагогов.

Содержательный блок представлен инвариантными и вариативными видами контента, которые могут быть предложены для изучения в рамках программы. Освоение каждой единицы завершается рефлексией, по результатам которой будет продолжена или изменена образовательная траектория.

Инвариантная часть содержательного блока включает модули, являющиеся более общими по отношению к остальным: «*Требования и вызовы времени*», «*Дидактика*», «*Педагогическая психология*», «*Педагогическое проектирование*», «*Образовательная политика*».

Контент модуля «*Требования и вызовы времени*» детерминирован мировыми «*Тенденциями в образовании*», переходом от идеи «образование на всю жизнь» к идее «образование через всю жизнь», переходом от индустриального общества к обществу знаний.

Модуль «*Дидактика*» рассматривает вопросы, посвященные содержанию образования и организации процесса обучения в свете изменений, происходящих в современной российской и мировой системе образования, а также с учетом прогнозов на ближайшее будущее.

«*Педагогическая психология*» предполагает освоение раздела психологии, изучающего методы обучения и воспитания, повышающие эффективность обучения, решения образовательных задач.

Модуль «*Педагогическое проектирование*» раскрывает: сущность педагогического процесса, обучения как двуединого процесса преподавания-учения; сущность, основные характеристики и этапы проектирования, его значение в современной педагогике, в жизнедеятельности ОУ и деятельности каждого учителя. Содержательно «*Педагогическое проектирование*» связано с «*Образовательной политикой*», «*Педагогическим управлением*» и «*Профессиональным развитием*».

Модули внутри содержательного блока могут менять свое положение в образовательной траектории или контент в процессе освоения самой программы, демонстрируя его участникам подход к решению проблемы обучения в нестабильных условиях и меняющихся требованиях и запросах.

Деятельностный блок связан с этапами конструирования и программирования. Преобразующая деятельность учителя включает в себя последовательность действий, направленных на уточнение и детализацию модели. Конструирование абстрактной модели предполагает подробное описание каждого компонента дидактической системы учителя на основе выбранной дидактической концепции. Программирование создает упрощенную схему деятельности учителя по реализации дидактической системы – рабочую программу учителя.

Для реализации рабочей программы необходим детальный план действий, определяющий последовательность шагов, промежуточные результаты и способы из представления в референтной группе, прогнозирование трудностей и возможных проблем. С этой целью проводится программирование – деятельность, которая предполагает алгоритмизацию действий педагога на практике индивидуально или в составе профессиональных групп коллектива.

Данный этап завершается представлением коллегам матрицы дидактической системы, рабочей программы, графика проведения открытых учебных занятий в соответствии с дидактической концепцией. Полученные продукты и результаты становятся информационным массивом для организации рефлексивно-оценочной деятельности на следующем шаге.

Результативно-оценочный блок соотносится с последним этапом проектирования – этапом экспертизы и оценки, основными компонентами которого являются результативный и рефлексивно-оценочный модули.

«*Результативный модуль*» включает в себя описание внешних и внутренних результатов на трех уровнях: базовом, среднем и высоком.

Внутренние результаты выражаются в изменениях в профессиональных установках, в дидактической деятельности учителя, в изменении дидактической концепции учителя. Внутренние результаты на этапе освоения программы могут быть выражены готовностью педагогов внести изменения в дидактическую систему, в дидактическую деятельность, что в свою очередь может быть отражено в рабочей программе, карте профессионального развития.

Рефлексивная деятельность педагога на последнем этапе корпоративного обучения – «рефлексивно-оценочный модуль» – направлена на: осмысление своей деятельности и деятельности других; осознание неразрешенных проблем и оставшихся трудностей; осмысление значимости коллег для своего профессионального развития.

Формой оценивания внешних результатов является экспертное заключение, включающее рекомендации по доработке, по дальнейшему развитию или рекомендации к распространению в профессиональной среде.

Таким образом, реализация предлагаемой нами модели позволит организовать процесс проектирования дидактического пространства учителя, а также решить задачи системного повышения квалификации педагогических работников школы с учетом индивидуальных профессиональных потребностей и интересов, определить вектор дальнейшего развития образовательного учреждения, создать инновационную обстановку в школе, запустить механизм перевода педагогического коллектива в режим непрерывного профессионального развития.

Библиографический список

1. Гречко П.К. Ризома как метапаттерн истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://](http://society.polbu.ru/grechko_models/ch29_all.html)

society.polbu.ru/grechko_models/ch29_all.html (дата обращения 10.06.2018).

2. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

3. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1 (16). – С. 126–128.

4. Селихова Т.Ю. Возможности корпоративного обучения в проектировании дидактического пространства // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 22–26.

5. Селихова Т.Ю. О соотношении «дидактического пространства» и «образовательного пространства» // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 4А. – С. 304–314.

References

1. Grechko P.K. Rizoma kak metapattern istorii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://](http://society.polbu.ru/grechko_models/ch29_all.html)
society.polbu.ru/grechko_models/ch29_all.html (data obrashcheniya 10.06.2018).

2. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. Pedagogicheskoe proektirovanie / pod red. I.A. Kolesnikovoj. – M.: Akademiya, 2005. – 288 s.

3. Lodatko E.A. Tipologiya pedagogicheskikh modelej // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya. – 2014. – № 1 (16). – S. 126–128.

4. Selihova T.YU. Vozmozhnosti korporativnogo obucheniya v proektirovanii didakticheskogo prostranstva // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2018. – № 2. – S. 22–26.

5. Selihova T.YU. O sootnoshenii «didakticheskogo prostranstva» i «obrazovatel'nogo prostranstva» // Pedagogicheskij zhurnal. – 2017. – T. 7. – № 4A. – S. 304–314.

Тихомирова Елена Викторовна

кандидат психологических наук

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, доцент

*Костромской государственной университет
tichomirowa82@mail.ru, a_samohvalova@ksu.edu.ru*

ПОТЕНЦИАЛЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ В ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

*Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания
Министерства образования и науки РФ. Проект № 27.12892.2018/12.1*

Статья посвящена проблеме привлечения информационных ресурсов в систему воспитания современного поколения. Раскрываются преимущества и психологические издержки, педагогические ограничения вовлечения детей и подростков в многоканальное информационное пространство. Приводятся результаты исследований, демонстрирующих механизмы компенсации коммуникативных трудностей детей в реальном коммуникативном пространстве, связь вовлеченности в интернет-общение и совладающего поведения подрастающего поколения.

Авторы приходят к выводу, что важным залогом эффективной конкуренции за внимание воспитанников в реалиях цифрового мира, в условиях неограниченного доступа к информации и распространения дистанционных форматов обучения и воспитания, является создание собственными силами цифрового качественного воспитательного интерактивного контента на базе конкретного учреждения, реализующего воспитательные функции.

Ключевые слова: *воспитание, информационные ресурсы, медиаобразование, медиакомпетентность, самодеятельное творчество, коммуникативное пространство, сетевое общение.*

Стратегия развития воспитания в РФ определяет основные направления развития воспитания, в соответствии с которыми образовательное учреждение планирует и реализует свою воспитательную деятельность. Одним из базовых, отвечающим вызовам современности и актуальной ситуации развития информационной системы общества, является развитие социальных институтов воспитания через расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов.

Тенденции в развитии современного отечественного образования тесно связаны с медиатизацией нашего общества и интенсивным внедрением в образовательную практику телекоммуникационных и информационных технологий. Новое поколение ФГОС предусматривает наличие в образовательных учреждениях возможностей звуко-, аудио-, видео сопровождения учебных проектов, использования интернет-ресурсов в ходе аудиторной и самостоятельной деятельности учащихся, развитие медиаграмотности посредством внеурочной деятельности. Это не случайно.

Траектория развития социальных институтов воспитания опосредована на данный момент трендами изменения мира: от накопления знаний к вариативности и проблематизации, персонализация, ориентировка в большом массиве информации, быстрое изменение технологий, искусственный интеллект, экологизация. Игнорировать эти тренды невозможно, они определяют все процессы развития человека, в т.ч. процесс воспитания. К примеру, информационные системы входят в современную систему воспитания и педагог не должен демонизировать их, а умело использовать. По данным Всероссийского омнибуса GfK, к началу 2018 года аудитория Интернет-пользователей в России сре-

ди населения 16+ составила 87 миллионов человек [2]. Современное образование, чтобы быть востребованным, должно использовать информационные, сетевые ресурсы в целях собственного развития и актуализации, отвечать требованиям цифрового века и соотносится с современной молодежной субкультурой и особенностями современных детей.

Дети цифрового века увлечены компьютерными технологиями, глобальной сетью. В большей своей части они медиаграмотны, мобильны и готовы к многоканальному поступлению информации. Их представления о процессе познания, способах передачи знаний, авторитетах специфичны. Они активно потребляют огромные объемы информации, легко осваивают различные web-технологии, понимают нелинейно представленную информацию, справляются с многозадачным режимом деятельности. Таким образом, информационные ресурсы являются наиболее востребованными в системе образования, т.к. их использование обеспечит конкурентоспособность молодого поколения в будущем.

В то же время вовлеченность детей и молодежи в многоканальное информационное пространство, цифровизация их повседневной жизни носит амбивалентный характер.

С одной стороны, молодежь конструирует собственную информационную среду, сетевое пространство, позволяющее актуализировать и реализовать потребность в групповой самоорганизации, обогатить процесс общения, завязать межрегиональные и межнациональные контакты, минимизировать коммуникативные барьеры, получить новые возможности для обогащения знаний и формирования межпредметных и надпредметных

компетенций. В результате многочисленных исследований было выявлено, что для активных интернет-пользователей виртуальное общение является средством поиска эмоциональной поддержки, стратегией и ресурсом совладающего поведения детей и молодежи (А.С. Аголакова, 2010, И.Р. Сушков, Н.С. Козлова, 2013; Е.В. Тихомирова, 2014). Общение в сети актуализируется потребностью компенсировать типовые трудности детей и подростков в сфере реального общения. В исследованиях А.Г. Самохваловой было установлено, что для подростков свойственны коммуникативные трудности, связанные с отсутствием готовности, стремления *исправлять свои ошибки* в последующих коммуникациях. Они крайне чувствительны к несправедливости со стороны взрослых и сверстников по отношению к себе; склонны к вербальной и физической ауто- и гетеро- *агрессии*, которая зачастую носит гедонистический характер («получаю от этого удовольствие», «чувствую себя взрослым», «девчонкам нравится») или защитный («пусть боятся меня», «это моя месть за насмешки») [5]. Анонимное общение в сети позволяет выплеснуть свои эмоции, отстраниться от переживаний, забыться и избежать проблем. Подростающее поколение в сетевом общении находит помощь, поддержку, понимание и одобрение.

Активные участники виртуальных сообществ имеют более положительное отношение к своей вовлеченности в данную среду коммуникации и взаимодействия, а также больше ценят возможность посещения. Они формируют свой образ в интернет-сообществах, с помощью фото, видео, виртуальных статусов и различной информации, создают и поддерживают контакты с другими участниками. Им нравится не только получать нужную и интересную информацию, но и активно обмениваться ей. Пассивно-вовлеченным пользователям больше свойственно потребление интересующей их информации, сюда относится просмотр тем, новостей, скачивание различных файлов. Они не стремятся к активным знакомствам и общению, а в основном лишь стараются поддерживать контакты с друзьями [7].

Социальные сети, чаты, охватывающие большую часть современной молодежи, представляют собой сообщества, характеризующиеся стихийностью возникновения и развития, самоуправляемостью. Они предназначены для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в виртуальном пространстве, а также для объединения сил субъектов общения для разрешения конфликтов и обмена мнениями, которые невозможно высказать в пространстве непосредственного взаимодействия. Виртуальные формы самоорганизации получают все большее распространение: группы взаимопомощи, группы, осуществляющие общественный контроль, группы по интересам и т. д. Именно в по-

добных объединениях дети, подростки реализуют потребность в самостоятельном, независимом от взрослого поведении, направленном на поиск актуальной для себя проблематики и ее реального решения [8]. Это может оказать существенное влияние на использование возможностей информационных ресурсов, в целях воспитания и социализации детей.

Преимущества, которые дает использование социальной сети в процессе воспитания:

1) новые информационные технологии способствуют повышению продуктивности процесса воспитания, делают его ярче, доступней, более соответствующим интересам молодого поколения, повышают степень вовлеченности всех участников в воспитательный процесс;

2) социальные сети расширяют границы воспитания, выводя его за пределы школы;

3) интернет-ресурсы позволяют сделать процесс общения субъектов воспитательного процесса более открытым, свободным от страха общественной оценки;

4) взаимодействие в изначально вертикальной системе «педагог – воспитанник» сменяется на взаимодействие на горизонтальном уровне. Это повышает уровень доверия и улучшает процесс усвоения информации;

5) у преподавателя расширяются каналы связи и влияния, что позволяет быстро и оперативно оповещать воспитанников о ближайших событиях в воспитательном процессе.

С другой стороны, существует ряд несомненных психологических издержек вовлеченности детей и молодежи в сетевое информационное пространство: трудности дифференциации достоверной информации из всего предложенного Интернетом и СМИ, риск возникновения аддиктивного поведения, нарушение личных границ, сложности достижения психологической безопасности детей и молодежи.

В наших исследованиях (Тихомирова, Беляева, 2015) было выявлено, что невозможность участия активно вовлеченных пользователей в интернет-сообщества может вызвать у них состояние психологического напряжения, фрустрации, что сигнализирует о риске развития аддикции. Для пассивных пользователей сети возникает риск конформного поведения. В сети существуют сайты, которые призывают детей и молодежь к суициду, необоснованному риску, через сеть распространяют психоактивные вещества, вербуют в политизированные и религиозные группы, склоняют к порнографии и многое другое. К сожалению, механизмы предупреждения негативных эффектов вовлеченности детей и молодежи в сетевое пространство до сих пор не достаточно действенны. Таким образом, главной задачей становится развитие медиакомпетентности детей, что будет являться залогом эффективного воспитания.

Расширение воспитательных возможностей образовательного учреждения возможно за счет таких информационных ресурсов, как электронный дневник, сайт школы, сайты педагогов, тематические страницы в социальных сетях, школьная газета и др. Данные ресурсы помогают отображать все события школьной жизни, повышая интерес к ним и степень вовлеченности не только детей, но и родителей.

Интересен опыт использования TV-мониторов, установленных в фойе образовательных учреждений. Каждый день на экран выводятся основные события школьной жизни и поздравления для именинников. Наряду с этим, транслируется информация о проектах и акциях: ГТО, Год Российского кино и другие.

Еще один путь расширения воспитательных возможностей информационных ресурсов – это создание «Медиацентров» при образовательных учреждениях. Цифровые технологии создания, монтажа и размещения в сети интернет медиапроектов стали общедоступны, в том числе и для подрастающего поколения. «Медиацентр» создает возможности для развития медиатворчества, медиаграмотности и самостоятельности учащихся. Центр обычно является отдельным структурным подразделением образовательной организации, в состав которого могут входить телекоммуникационный узел, компьютерные классы, медиатека, библиотека, автоматизированные рабочие места, типография и телевидение. Все компоненты центра могут быть объединены в локальную сеть и имеют выход в Интернет [4].

Содержанием работы медиацентров является:

- приобщение школьников к работе с медиаресурсами во внеурочное время с целью их анализа, обработки и создания, как основному виду познавательной деятельности и форме проведения досуга;
- содействие получению навыков непрерывного самообразования и повышения уровня медиа и информационной культуры;
- создание условий для индивидуальной и групповой творческой работы учащихся, т.е. создание творческих проектов (видеопроекты, интернет-проекты) и др.

Медиаобразование (англ. Media education от лат. media – средства) – это направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (Российская педагогическая энциклопедия). По рекомендации ЮНЕСКО, медиаобразование как часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получения информации, должно быть введено везде как в рамках учебных планов, так и в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования. Так же медиаобразование рассматривается, как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуни-

кации с целью формирования культуры общения, развития медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы [9].

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности, будут присущи следующие характеристики:

1) *мотивационные*:

- умение осуществлять грамотный выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому / интеллектуальному, этическому, эстетическому спору / диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) *контактные*, показывающие частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) *информационные*: знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) *перцептивные*: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации, то есть способность соотношения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотношения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях;

5) *интерпретационные / оценочные*: умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высоко развитого критического мышления;

б) *практико-операционные*: практические умения самостоятельного выбора, создания / распространения медиатекстов (в том числе, созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) *креативные*, как показатели развития медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [10].

Е.А. Блюх предлагает добавить к показателям медиакомпетентности коммуникативный показатель, в который включает умение общаться с человеком или группой людей с целью получения информации, ее переработки и интерпретации [1].

Медиаобразование – это не просто образование через средства массовой коммуникации, главная его цель заключается в том, чтобы формировать критическое отношение к медийной информации, превращение подрастающего поколения в креативного медиапользователя [3].

Высоких результатов в формировании медиакомпетентностей возможно достичь, прежде всего, в рамках участия в детских СМИ, либо на специальном образовательном курсе в школах. В связи с этим происходит возрастание роли медиаобразования в работе школьных СМИ. Школьные СМИ сегодня являются своеобразными мостиками между глобальными целями медиаобразования и участниками образовательного процесса [1].

Школьное телевидение чаще всего является структурным подразделением медиацентра, основная цель которого формирование информационно-образовательной среды, обладающей высокой степенью эффективности обучения [11]. Содержанием телевизионного контента, характеризующимся высоким воспитательным потенциалом, могут выступать информационные телепередачи («Школьные новости», «Телеуроки», «Видеобзоры», «Циклы просветительских передач» и др.), ролики с социальной рекламой, ученические телепроекты.

В рамках медиацентров активно идет создание интернет-ресурсов удаленного пользования по медиаобразованию, внедрению ИКТ и медиаобразовательных технологий в воспитательно-образовательный процесс. Данные сайты представляют собой творческую моделирующую среду, виртуальный медиацентр как часть реального, созданного в рамках образовательного учреждения.

Отдельной формой работы является медиапроектирование. В информационную эпоху возможности проектного подхода к воспитанию детей и молодежи значительно увеличиваются. В воспитательный процесс внедряется медиапроектирование (мультимедийное проектирование) как способ социотехнического проектирования с помощью разнообразных средств и носителей информации

и коммуникации (видео-, аудиотекст, графика, анимация...). В процессе создания медиапроектов дети учатся осуществлять нравственный самоконтроль, саморегуляцию и самоорганизацию на индивидуальном и групповом уровнях. В то же время осваиваются новые пути поиска информации, развиваются коммуникативные компетенции и приобретается опыт сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями в решении лично и социально значимых проблем.

Детское самодеятельное медиаторчество обладает большим воспитательным потенциалом, т. к. сопряжено с творческой деятельностью, синтезирующей знания и умения в межпредметных областях, предполагающей индивидуальные и групповые формы работы. Деятельность учащегося в самодеятельном медиаторчестве развивает его творческую и социальную активность, медиа- и коммуникативную компетентность, способность к рефлексии, умение работать в команде.

В связи с тем, что информационные ресурсы несут в себе и ряд психологических издержек, необходимо внедрение и профилирующих мероприятий и форм работы. К примеру, беседы и классные часы «Безопасный Интернет», дискуссия с родителями «Интернет-зависимость», уроки безопасности в сети Интернет, введение ограниченного доступа к вредоносным и непроверенным сайтам в образовательном пространстве.

Одной из форм организации внеурочной деятельности, направленной на развитие кибербезопасности и цифровой грамотности школьников, а также формирование информационного пространства, являются квесты. Квест-технология (англ. quest – поиск) разработана профессором Университета Сан-Диего (США) Берни Доджем в 1995 году как способ организации поисковой деятельности в учебном процессе, при которой обучающимися используется информация из интернет источников. Данная технология позволяет успешно интегрировать сеть Интернет в воспитательную деятельность, не позволяет проявлять чисто потребительское отношение к сети интернет, способствует достижению метапредметных результатов.

Таким образом, важным залогом эффективной конкуренции за внимание воспитанников в реалиях цифрового мира, в условиях неограниченного доступа к информации и распространения дистанционных форматов обучения и воспитания, становится создание собственными силами цифрового качественного воспитательного интерактивного контента на базе конкретного учреждения, реализующего воспитательные функции. Дальнейшее развитие институтов воспитания за счет информационных ресурсов зависит от медиакомпетентности и психологической готовности к новым формам работы и внедрению информационных технологий

у педагогов, а так же скорости распространения новых идей в педагогических и смежных науках и от образовательной политики нашего государства. Такие информационные и цифровые технологии как чат-боты, онлайн-платформы, построение дополненной реальности, чат-занятия в скором времени должны занять достойное место в современной системе отечественного воспитания.

Библиографический список

1. Блюх Е.А. О возрастающей роли медиаобразования при работе с детскими СМИ // ЗНАК: проблемное поле медиаобразования. – 2015. – № 2 (16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vozzrastayushchey-rol-i-mediaobrazovaniya-pri-rabote-s-detskimi-smi> (дата обращения 9.09.2018).

2. Исследование GfK: Проникновение Интернета в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-proniknovenie-interneta-v-rossii/> (дата обращения 9.09.2018).

3. Немурич А.А. Медиаобразование в России: на пути к медиаменталитету [Электронный ресурс] // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2011. – № 2 (8). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovanie-v-rossii-na-puti-k-mediamentalitetu> (дата обращения 9.09.2018).

4. Павлова Е.Ю. Реализация проекта «Школьный медиасентр», как расширение воспитательных возможностей ОУ [Электронный ресурс]. – Екатеринбург, 2015. – Режим доступа: <https://iac66.ru/2015/11/e-yu-pavlova-realizatsiya-proekta-shkolnyj-mediatsentr-kak-rasshirenie-vospitatelnyh-vozmozhnostej-ou> (дата обращения 9.09.2018).

5. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности подростков и способы совладания с ними в условиях социальной депривации [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 49. – С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.11.2018).

6. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.11.2018).

7. Тихомирова Е.В. Особенности когнитивной оценки включенности в виртуальное сообщество субъектами интернет-общения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 66–69.

8. Тихомирова Е.В. Система воспитания в современной общеобразовательной организации в представлении учащихся // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред.

Л.И. Тимониной. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 26–29.

9. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний // ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. – М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. – С. 329–339.

10. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

11. Яшуков В.И., Ермакова Л.Г. Инновационные проекты школьного центра медиаобразования: новые возможности для самореализации школьников [Электронный ресурс] // Медиаобразование. – 2010. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-proekty-shkolnogotsentra-mediaobrazovaniya-novye-vozmozhnosti-dlya-samorealizatsii-shkolnikov> (дата обращения: 01.11.2018).

References

1. Bl'oh E.A. O vozzrastayushchey roli mediaobrazovaniya pri rabote s detskimi SMI // ZNAK: problemnoe pole mediaobrazovaniya. – 2015. – № 2 (16) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vozzrastayushchey-rol-i-mediaobrazovaniya-pri-rabote-s-detskimi-smi> (data obrashcheniya 9.09.2018).

2. Issledovanie GfK: Proniknovenie Interneta v Rossii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-proniknovenie-interneta-v-rossii/> (data obrashcheniya 9.09.2018).

3. Nemirich A.A. Mediaobrazovanie v Rossii: na puti k mediamentalitetu [Elektronnyj resurs] // Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya. – 2011. – № 2 (8). – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovanie-v-rossii-na-puti-k-mediamentalitetu> (data obrashcheniya 9.09.2018).

4. Pavlova E.YU. Realizaciya proekta «SHkol'nyj mediatsentr», kak rasshirenie vospitatel'nyh vozmozhnostej OU [Elektronnyj resurs]. – Ekaterinburg, 2015. – Rezhim dostupa: <https://iac66.ru/2015/11/e-yu-pavlova-realizatsiya-proekta-shkolnyj-mediatsentr-kak-rasshirenie-vospitatelnyh-vozmozhnostej-ou> (data obrashcheniya 9.09.2018).

5. Samohvalova A.G. Kommunikativnye trudnosti podrostkov i sposoby sovladaniya s nimi v usloviyah social'noj deprivacii [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2016. – Т. 9. – № 49. – С. 5. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 01.11.2018).

6. Samohvalova A.G. Sociokul'turnaya determinaciya kommunikativnyh trudnostej sovremennyh detej i podrostkov [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 01.11.2018).

7. Tihomirova E.V. Osobennosti kognitivnoj ocenki vklyuchennosti v virtual'noe soobshchestvo sub"ektami internet-obshcheniya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2015. – T. 4. – Vyp. 1. – S. 66–69.

8. Tihomirova E.V. Sistema vospitaniya v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj organizacii v predstavlenii uchashchihsya // Tekhnologii vospitaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizaciyah: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / pod red. L.I. Timoninoy. – Kostroma: Kostrom. gos. un-t, 2017. – S. 26–29.

9. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie i mediagramotnost' v obshchestvah znaniy // YUNESKO mezhduehtapami Vsemirnogo sammita

po informacionnomu obshchestvu. – M.: Izd-vo Inta razvitiya informacionnogo obshchestva, 2005. – S. 329–339.

10. Fedorov A.V. Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza. – M.: Izd-vo MOO VPP YUNESKO «Informaciya dlya vsekh», 2007. – 616 s.

11. YAshukov V.I., Erdakova L.G. Innovacionnye proekty shkol'nogo centra mediaobrazovaniya: novye vozmozhnosti dlya samorealizacii shkol'nikov [EHlektronnyj resurs] // Mediaobrazovanie. – 2010. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-proekty-shkolnogo-tsentra-mediaobrazovaniya-novye-vozmozhnosti-dlya-samorealizatsii-shkolnikov> (data obrashcheniya: 01.11.2018).

Грушецкая Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Захарова Жанна Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор

Щербинина Ольга Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет

i-grushetskaya@ksu.edu.ru, janna_z@mail.ru, shcherbinina-olga@list.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867

В статье обосновывается необходимость социально-педагогической работы с одаренными детьми. Приводятся результаты опроса педагогов общеобразовательных организаций и педагогов организаций дополнительного образования, выясняющие их мнения об особенностях работы с одаренными детьми. Показано, что разные типы образовательных организаций работают, как правило, с разными видами детской одаренности. Педагоги школ в большей мере сориентированы на образовательные результаты, педагоги организаций дополнительного образования стремятся и к формированию навыков общения и взаимодействия одаренных детей. В статье приводятся некоторые направления обеспечения социально-педагогической работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, социальное развитие, социализация, социально-педагогическая работа, общеобразовательная организация, организация дополнительного образования.

На современном этапе развития системы образования вызывает сложности работа с детьми категорий «группы риска», одной из которых являются одаренные дети. Данная нестандартная категория детей, несмотря на кажущееся благополучие, часто встречается в процессе своего развития с рядом дополнительных трудностей (в сравнении со сверстниками), что требует особой организации работы с ними [3].

В процессе рассмотрения вопросов одаренности исследователи стали изучать различные её виды. Согласно современным концепциям, одаренность представляет собой класс специальных проявлений способностей ребенка. В практической деятельности можно выделить академическую, интеллектуальную одаренность, одаренность в различных видах творческой деятельности, спортивную и организационную [1]. В художественной одаренности исследователи выделяют хореографическую, музыкальную, вокальную, сценическую, литературную, изобразительную одаренность.

Системная работа с одаренными учащимися чрезвычайно актуальна для современного российского общества. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы ставит важную задачу для системы образования – формирование профессиональной элиты, выявление и поддержание наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи» [8]. В связи с этим, необходимо создавать условия для выявления и сопровождения одаренных школьников в образовательных организациях, обеспечивать создание эффективной системы работы образовательного учреждения с одаренными детьми. Усилия образовательных организаций должны быть направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей,

связанных с углубленной предметной подготовкой, а также сопровождением личностного развития одаренного ребенка [4].

Несмотря на внимание ученых и педагогов-практиков к проблеме работы с одаренными школьниками, далеко не всегда это направление работы в общеобразовательных организациях представлено системно и охватывает не только область развития специальных способностей, но и сферу социального развития одаренных, оценивает успешность решения ими возрастных задач социализации. Работа в общеобразовательных организациях с одаренными детьми зачастую направлена преимущественно на развитие способностей в интересующей детей областях деятельности [2]. Учебные программы и сам учебный процесс обучения в школах ориентированы на формирование высокоподготовленного ученика в области соответствующей одаренности ребенка – математике, физике, музыке, химии и др. При этом может возникать диссинхрония развития сфер одаренного ребенка (интеллектуальной и эмоциональной, интеллектуальной и социальной, интеллектуальной, эмоциональной и моторной и т.д.). Это требует организации специальной работы с данными детьми, что не всегда происходит на практике [5].

Для изучения особенностей социально-педагогической работы с одаренными детьми в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования, нами был проведен опрос педагогов общеобразовательных организаций (n=36) и педагогов организаций дополнительного образования города Костромы (n=22).

Результаты опроса педагогов школ города позволяют сделать вывод о том, что социально-педагогическая работа в общеобразовательных организаци-

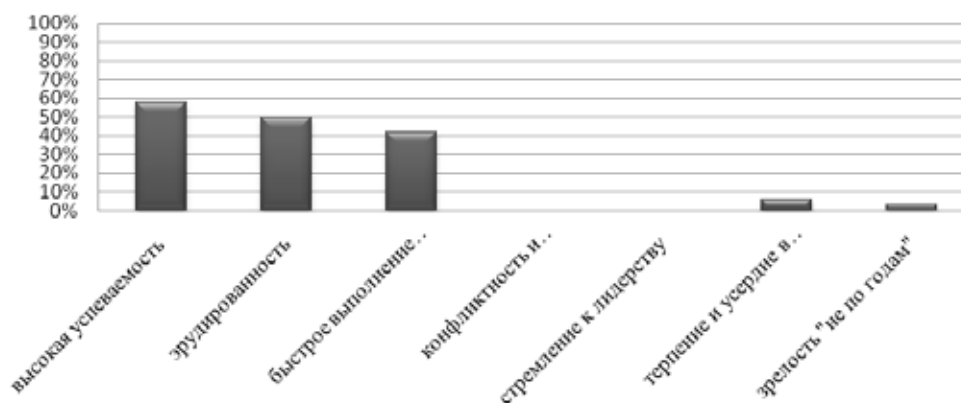


Рис. 1. Характеристики одаренных детей, по мнению педагогов школ

ях преимущественно выстраивается с обычными детьми; с детьми из многодетных и неблагополучных семей. При этом, серьезная часть работы приходится на одаренных детей (91%). Чаще всего, по результатам опроса, педагоги школ имеют дело с такими видами одаренности как: интеллектуальная (83%), спортивная (67%), академическая (42%), техническая (33%) и творческая одаренность (8%).

Данную категорию детей, по наблюдениям педагогов, преимущественно отличают такие особенности как: высокая успеваемость (58%), эрудированность (50%), быстрое выполнение заданий (42%), терпение и усердие в работе (6%) (рис. 1).

Наибольшему успеху в социально-педагогической работе с одаренными детьми, по мнению педагогов, могут способствовать:

- материальные возможности образовательной организации – 86% (предметно-пространственная среда организации; дополнительные ставки специалистов, тьюторов и т.д.);
- инициатива и творчество педагогов – 67% ответов;
- методическая разработанность содержания работы с одаренными детьми – 39% (к сожалению, это является до сих пор проблемной точкой в данной области работы);
- взаимодействие школы и семьи – 42%;
- поддержка администрации – 33% опрошенных.

Результатом эффективности социально-педагогической деятельности педагоги школ в первую очередь считают: образовательные результаты детей (100%); умение решать конфликтные ситуации (42%); участие в конкурсах (39%); умение общаться (33%); умение работать в парах (31%).

Повысить эффективность социально-педагогической работы школ, с точки зрения участников опроса, могло бы: материальное и моральное стимулирование со стороны администрации (100%); наличие методических рекомендаций по работе с данной категорией детей (87%); опыт педагогов (67%); взаимодействие школ и других образовательных организаций (33%); подготовка педагогов на курсах повышения квалификации (28%).

Особой сферой для самореализации и саморазвития одаренных детей выступает система дополнительного образования. Меньшая регламентированность деятельности и разнообразие ее форм привлекают одаренных школьников [6]. Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных склонностей. Индивидуальная работа педагога в организациях дополнительного образования позволяет удовлетворить запросы любого ребенка, используя потенциал и их свободное время.

Организации дополнительного образования детей создают стартовые возможности каждому ребенку, оказывают помощь и поддержку одаренным и талантливым обучающимся, поднимая их на новый уровень индивидуального развития. Отсутствие общих стандартов, отметочной системы, особая форма определения результативности в этом типе образования определяют особую, максимально гибкую систему обозначения успешности, соответствующую уровню способностей каждого. Это дает возможность создать индивидуальную ситуацию успеха для ребенка, сравнить свои успехи с успехами других, увидеть пути совершенствования и перспективы, закрепить свое стремление к победам [7].

Однако решение социально-педагогических задач осложнено в условиях современной системы дополнительного образования. Функции социального педагога, ввиду отсутствия подобных должностей, выполняют педагоги дополнительного образования, методисты, тренеры. При этом, далеко не все педагоги сферы дополнительного образования имеют педагогическое образование. Их образование чаще всего связано с областью их деятельности (музыка, хореография, электротехника и т.д.).

Педагоги дополнительного образования в ходе опроса указали на то, что часто имеют дело с одаренными детьми (70%), встречаясь преимущественно с такими видами одаренности как: творческая (68%), спортивная (45%), социальная (36%),

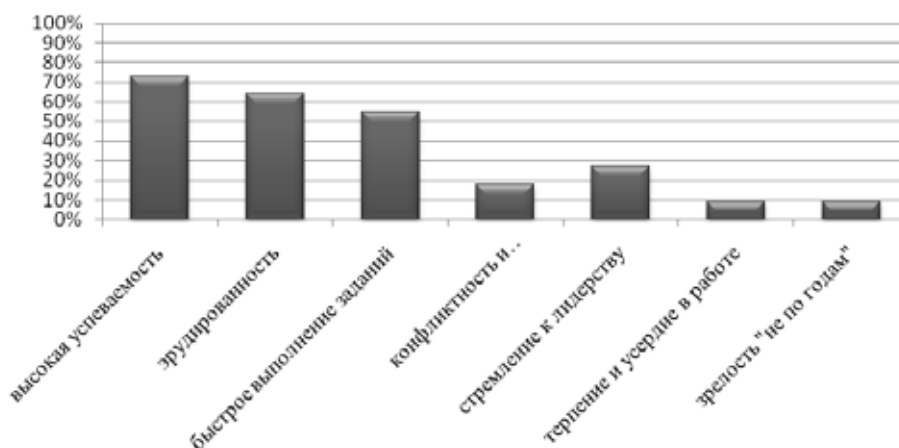


Рис. 2. Характеристики одаренных детей, по мнению педагогов дополнительного образования

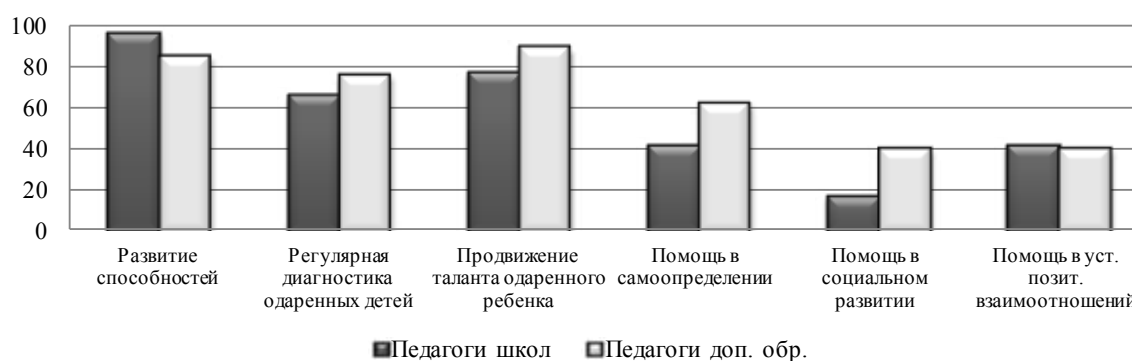


Рис. 3. Представления о направлениях эффективной работы с одаренными детьми (сопоставление данных)

художественная (27%) и техническая одаренность (27%).

По мнению педагогов дополнительного образования, одаренных детей отличают: высокая успеваемость (73%); эрудированность (64%); быстрое выполнение заданий (55%); стремление к лидерству (27%). При этом они нередко отличаются конфликтностью и самонадеянностью (18%) (рис. 2).

Для успешной социально-педагогической деятельности с одаренными детьми в данной сфере образования, по мнению педагогов, необходимы: более совершенная материальная база организации (86%); специальные методические рекомендации по работе с одаренными детьми (73%); инициатива и творчество педагогов (64%); поддержка администрации учреждения (64%); взаимодействие с другими образовательными организациями (59%) и др.

Помощь педагогам в работе с одаренными детьми смогли бы оказать: материальное и моральное стимулирование со стороны администрации (100%); наличие методической литературы и оборудования (86%); опыт педагогов (77%); взаимодействие с другими образовательными организациями (73%); подготовка на курсах повышения квалификации (45%); поддержка коллег (32%).

Если сопоставить мнение педагогов школ и педагогов дополнительного образования о преиму-

щественных направлениях работы с одаренными детьми, то можно заметить, что педагоги школ больше сориентированы на развитие способностей одаренных детей (97%) и продвижение таланта (78%). Педагоги дополнительного образования наряду с этим, видят свою цель в диагностике одаренных детей (77%), помощи им в самоопределении (63%) и в установлении позитивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (41%), в социальном развитии (41%). При этом педагоги школ, как видно по результатам опроса, крайне мало обращают внимание на помощь в социальном развитии одаренных детей (17%) (рис. 3).

Что касается мнений о результатах социально-педагогической деятельности, то педагоги школ сориентированы больше на образовательные результаты (100%), а педагоги дополнительного образования, наряду с заботой об участии и победах детей в конкурсах (100%), стремятся формировать у одаренных детей умение общаться друг с другом (82%), работать в парах (73%), решать конфликтные ситуации (64%), а также стремятся развивать у детей лидерские качества (32%). Педагоги школ уделяют последним характеристикам эффективности деятельности невысокое значение (рис. 4).

Таким образом, в ходе проведенного исследования установлено, что разные типы образо-

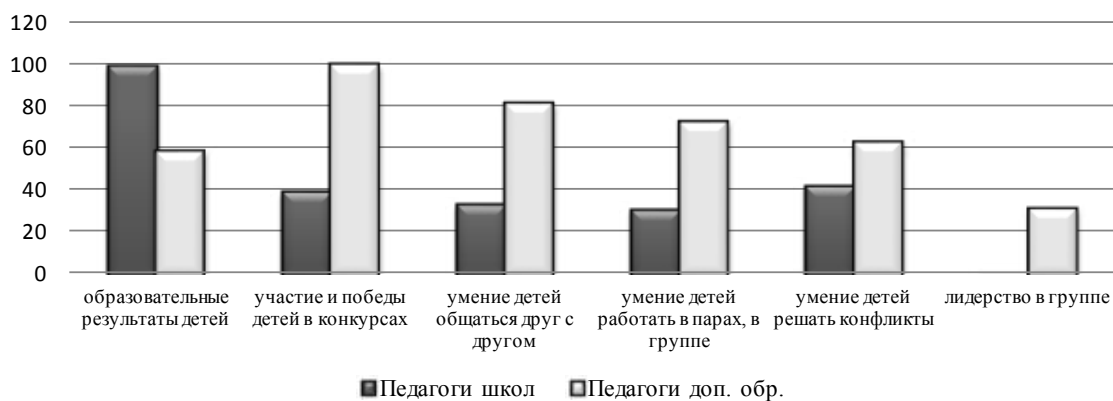


Рис. 4. Мнения педагогов о результатах эффективности социально-педагогической работы с одаренными детьми (сопоставление данных)

вательных организаций работают, как правило, с разными видами детской одаренности (школа в большей степени с интеллектуальной и академической одаренностью, в то время как организация дополнительного образования – с художественной, творческой, спортивной, лидерской). Общеобразовательная организация, как правило, сориентирована на развитие способностей и успешность одаренного школьника, тогда как сфера дополнительного образования в большей степени способствует социальному развитию и самоопределению ребенка. В абсолютном большинстве педагоги школ сориентированы на образовательные результаты, тогда как педагоги организаций дополнительного образования, вместе с участием и победами в конкурсах и олимпиадах стремятся к формированию навыков общения и взаимодействия одаренных детей.

Социально-педагогическая работа с одаренными детьми в современных образовательных условиях осуществляется в большинстве образовательных организаций. Однако, как показывают результаты опроса, имеются различия в подходах к ее содержанию и наполнению, а также в целевых ориентирах социально-педагогической работы. Несомненно, проводимая работа влияет на успех решения одаренными детьми возрастных задач социализации.

При работе с одаренными детьми в организациях общего и дополнительного образования, обеспечивая социально-педагогическую работу, необходимо:

- создавать условия не только для индивидуального развития способностей одаренного, но и его социального развития, организовывать внеклассный и внеучебный процесс таким образом, чтобы в нем осуществлялось гармоничное бесконфликтное общение со сверстниками, создавалась система конструктивного взаимодействия с родителями и педагогами;

- совершенствовать квалификацию педагогов, повышать мотивацию и компетенции педагогов в работе с одаренными детьми, оказывать методическую поддержку в поиске индивидуального подхода к ребенку, создании ситуации успеха, обеспечения поддержки в ситуациях неуспеха;

- проводить системную работу с родителями одаренных детей, в целях оказания поддержки в решении вопросов воспитания и социального развития.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д.Б.* Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68.
2. *Грушецкая И.Н., Щербинина О.С.* Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (35). – С. 136–144.
3. *Леутина Л.А.* Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 152–173.
4. *Мелик-Пашаев А.А.* Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 15–21.
5. *Хазова С.А.* Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 102–107.
6. *Чжан Г., Чан А., Чжун Дж. Ю.Х.* Творчество и социальное отчуждение: издержки творчества // Международный журнал управления человеческими ресурсами. – 2016. – Т. 27. – Вып. 12. – С. 1252–1276.
7. *Ozcan D.* Career decision-making of the gifted and talented // South african journal of education. – 2017. – Vol. 37. – No. 4: Special issue. – P. 1521.
8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/проекты/фцп-развития-образования-2016-2020> (дата обращения: 14.09.2018).

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Rabochaya koncepciya odarennosti // Voprosy obrazovaniya. – 2004. – № 2. – S. 46–68.

2. Grusheckaya I.N., SHCHerbinina O.S. Vzaimodejstvie odarenykh shkol'nikov s mikrosociumom kak uslovie ih social'nogo razvitiya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2018. – № 5 (35). – S. 136–144.
3. Leutina L.A. Socializaciya detej v sovremennykh pedagogicheskikh issledovaniyah // Voprosy obrazovaniya. – 2014. – № 3. – S. 152–173.
4. Melik-Pashaev A.A. Proyavlenie odarennosti kak norma razvitiya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – T. 19. – № 4. – S. 15–21.
5. Hazova S.A. Odarenyj podrostok kak sub"ekt mezhluchnostnogo vzaimodejstviya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2013. – T. 19. – № 2. – S. 102–107.
6. CHzhan G., CHan A., CHzhun Dzh. YU.X. Tvorchestvo i social'noe otchuzhdenie: izderzhki tvorchestva // Mezhdunarodnyj zhurnal upravleniya chelovecheskimi resursami. – 2016. – T. 27. – Vyp. 12. – S. 1252–1276.
7. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // South african journal of education. – 2017. – Vol. 37. – No. 4: Special issue. – P. 1521.
8. Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/proekty/fcp-razvitiya-obrazovaniya-2016-2020> (data obrashcheniya: 14.09.2018).

Сохранов-Преображенский Владимир Васильевичдоктор педагогических наук, профессор
prof_sochranov@mail.ru, zaytueva-stella.ru**Зайтуева Стелла Умаровна**Пензенский государственный университет, г. Пенза
prof_sochranov@mail.ru, zaytueva-stella.ru

СМЫСЛОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ГРУППЫ РИСКА К НРАВСТВЕННОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема подготовки личности группы риска к нравственной самоорганизации в ходе смыслового взаимодействия с педагогом-психологом, реализующим воспитательный потенциал коррекционного процесса. Обосновывается идея о том, что готовность личности группы риска к нравственной самоорганизации является результатом идентификации социально востребованной модели поведения и мотивационно-ценностных основ ее деятельности процессе ситуативно-задачного моделирования на основе технологии замещения. В статье обобщен новый материал по исследуемой теме, в научный оборот вводится понятие «служение». Предложенный подход будет интересен специалистам в области педагогической и специальной педагогики и психологии.

Ключевые слова: смысл, взаимодействие, развитие, личность, самоорганизация, готовность, группа риска, метод, отношения, дефект, аддиктивная личность.

Развитие отечественной государственности и общества проходят своеобразный период, в ходе которого деятельность основных социальных институтов побуждается к ответу на принципиально новые по структуре и содержанию вызовы. К ним, прежде всего, можно отнести качественные изменения в цивилизационно-культурной ситуации формирования и развития личности. Она детерминируется процессом информатизации, идеологией «полезности».

Кроме того, процесс формирования личности происходит в переходе от государственной определенности цели, содержания и результатов развития человека, в котором ведущую роль играл процесс воспитания, к системе смысловой субъективной самоорганизации человека на основе включения его, прежде всего, в процесс социализации. В исследованиях В.В. Розанова и А.В. Мудрика отмечается историческая и ментальная потребность в преодолении «разлома», который вновь пронизывает все сферы жизнедеятельности человека [2; 3].

«Однако, для того чтобы «ответ» на формирующиеся вызовы был адекватен, необходима рефлексия профессионального сообщества относительно того, что «может» и чего «не может» воспитание, учитывая, что границы его возможностей зависят не только от степени организованности воспитательной деятельности, но и от стихийной социализации, биогенетической расположенности, определяющих существование человека» [3].

Анализ выводов и результатов исследований по сущности воспитательного процесса, проведенных различными научными школами, от системно-деятельностной и личностно ориентированной парадигмы до психоаналитического обоснования роли воспитания в развитии личности, имеющей как социально значимую направленность деятельности, так и входящей в группы риска, а также многолетний опыт исследований, проводимых на базе Пен-

зенского региона Российской Федерации, позволяет высказать предположения по рассматриваемой проблеме.

Прежде всего, необходимо определиться с методологической основой высказываемых предположений. В основе объективных умозаключений о возможностях, необходимости, структуре, содержании и результатах воспитания личности с разнообразным качеством самореализации находятся научные позиции В.Г. Афанасьева, А.Г. Асмолова, Н.В. Бордовской, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, Н.Ф. Радионовой, Л.Ф. Спирина о необходимости целостного рассмотрения причинно-следственных связей и зависимостей любого педагогического явления: от его зарождения до генезиса и результативности. Это и составляет суть системно-деятельностного подхода к рассматриваемой проблеме.

Воспитание является процессом:

– который отражает интересы элиты общества и государства, находящейся в определенное историческое время в сфере управления системобразующими основами государства, общества и социальных групп. Причем, с поликультурной направленностью самореализации: от духовной и полезной, до деструктивно социальной;

– необходимым каждому человеку, для идентификации его с культурой цивилизационного периода, определяющего смыслы жизнедеятельности личности;

– позволяющим старшему поколению реализовать субъективные устремления к «повторению себя» в образе мышления и поведения последующих поколений.

Раскрыть основные характеристики реализации воспитания личности группы риска в современной социо-культурной ситуации развития Российской Федерации возможно лишь в условиях объективного мониторинга качества его организации; соот-

ветствия его траектории реализации генетических предпосылок человека в его жизнедеятельности, что предполагает системное и деятельностное обоснование, прежде всего, цели воспитания.

Проблемность целеполагания воспитания личности группы риска заключается в том, что цивилизационно-культурное пространство жизнедеятельности современных россиян из государственно определенной территории постепенно преобразовалось в смысловое субъективное пространство личностной самоорганизации.

В парадигме проводимого исследования цель воспитания является двойственной. При сохранении роли формирующего влияния источников воспитания на личность, все большую значимость приобретает мониторинг природных возможностей человека и сопровождения его усилий в построении индивидуальной траектории в избранном виде деятельности.

Эффективность формирования готовности личности группы риска к нравственной самоорганизации на основе мониторинга и сопровождения ее развития взаимосвязана, как показывают результаты проводимого исследования, с необходимостью коррекции основного принципа взаимодействия источников воспитания и воспитываемого.

В настоящее время в обыденном сознании преобладает реализация принципа взаимного сравнения – «кто лучше – кто хуже». Человек воспитывается в мотивационно-ценностной среде «победителя». Самооценка личности основывается на достижении определенного результата, который лучше чем у других, в престижных и социально востребованных видах деятельности. В случае отсутствия желаемого результата, личность, как правило, деструктивно оценивает внешние условия, сложившиеся в процессе ее самореализации. Возникает ситуация социальной пассивной адаптации, сопровождающаяся недостаточным качеством самоанализа и критической оценки совершенных человеком действий. Ситуация осложняется наличием, неопределенного по нравственно-этическим нормам, многообразия критериев оценивания качественных характеристик отдельных поступков и поведения человека в целом. Личность группы риска затрудняется в обосновании необходимости определенной модели поведения, которая гарантирует ей результативность развития потребности в ее реализации. Все чаще молодежь сталкивается с ситуацией выбора, которая требует критического отношения к своему уровню развития; качеству умений, составляющих основу реализации намеченных человеком планов, достижения намеченного результата. Причем, молодые люди вынуждены самостоятельно отвечать на вопросы, возникающие перед ними в процессе изменившейся культуры социализации. Это предопределяет иное смысловое наполнение деятельности источников воспитания, прежде всего, педагога-психолога. Она

должна быть направлена, прежде всего, на развитие нескольких интегративных характеристик личности, к которым можно отнести самостоятельность мышления и поступка; критичность мышления; трудолюбие; активность и целеустремленность. Их реализация основывается на готовности человека к нравственно-этической самоорганизации.

Самоорганизация личности группы риска в условиях постоянно изменяющихся качественных характеристиках цивилизационно-культурной оболочки развития и деятельности современного человека является одним из важнейших показателей воспитанной личности, готовой к смысловому наполнению своих поступков и поведения в целом.

Смысловая определенность поведения человека в современных условиях социализации и реализации воспитания предполагает необходимость уточнения цели воспитания. Культура полезности определяет одну из самых существенных основ целеполагания воспитания, в качестве которой выступает воспитание готовности личности к «служению» (*sluzhenie* – англ.). В самом широком понимании его реализации: от социального и профессионального до личностного.

Современный толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой трактует служение как деятельность. «Служить... делать что-нибудь, для кого-нибудь; чего-нибудь; ...своему народу, искусству...» [4, с. 732].

В учебном пособии «Социальная работа с молодежью» под редакцией Н.Ф. Басова дается следующее определение «социальное служение»: это общественная, добровольная, социально значимая деятельность, ставящая своей целью содействие решению социальных проблем общества [1, с. 65].

Готовность личности к «служению» основывается на умении человека определять смыслы поведения и деятельности, а также четко выявлять цель и средства ее достижения. Поясним это на примере образования. В цивилизационно-культурной системе духовности образование несомненно является целью и основным смыслом жизнедеятельности человека. Развитие личности в процессе образования обеспечивает самодостаточную и общественно значимую самоорганизацию ее обладателя.

В ситуации, когда развитие и самореализацию личности определяет культура «полезности» возникает иная ситуация. Образование становится средством обеспечения идеального смысла жизнедеятельности человека. Оно позволяет ему развить и реализовать природные возможности в любых условиях социализации личности.

Исследование позволяет сформулировать одно из основных условий, обеспечивающих в процессе образования качественное воспитание личности группы риска.

Результативность профессионального взаимодействия педагога-психолога взаимосвязана с

его готовностью к смысловой самоорганизации; диагностике смыслового самоопределения личности группы риска и умения соотносить социальные и витальные смыслы взаимодействия с идеальной смысловой наполненностью ее жизнедеятельности.

Диагностика качества смыслового самоопределения личности группы риска является основной психологической компонентой профессиональной самореализации современного педагога-психолога, реализующего функции коррекции.

Рассматриваемая концепция смысловой самоорганизации личности группы риска реализуется, в частности, на базе Центра практической психологии и реабилитации «Школы независимости» Министерства труда и социального развития Пензенской области, в котором педагог-психолог выступает в качестве социального работника.

В социально направленном взаимодействии педагога-психолога с личностью группы риска учитывались современные обстоятельства, способствующие сохранению рассматриваемого контингента лиц.

Психологическая и социальная культура разных групп социального риска определяют необходимость использования разных методов и моделей работы, обеспечивающие лучший лечебно-реабилитационный эффект. К сожалению, на сегодняшний день такие методы психологического воздействия являются малоэффективными, что подталкивает специалистов такого профиля рассматривать и искать новые техники взаимодействия.

Точкой рассмотрения любого феномена является понятие «взаимодействия». Переносные значения задают определенную логику рассмотрения данного феномена. Метафизически доминирующей метафорой взаимодействия является определенная субстанциализация, которая, склонна смещаться из одной сферы мышления в другую, тем самым, скользя по смысловой поверхности.

В процессе взаимодействия между организмом и средой выстраивается психологическое представление об обменных процессах между внутренней психической и внешней реальностями. Иными словами, психическую деятельность можно обозначить как процесс психических проявлений, связанный напрямую с выстраиванием «химико-физиологической» картины психической реальности.

Таким образом, мы имеем право утверждать, что психические процессы «химифицируют» взаимодействие между внутренним и внешним мироощущением, при этом остается и физиологическая и психологическая картина психической реальности. Когда же происходит определенный сбой на том или другом уровне психической структуры, мы можем говорить о дефекте, который в свою очередь может проявляться в понятии «химическая зависимость».

В процессе опытно-экспериментальной работы выделены два основных взаимосвязанных аспекта на разных уровнях смыслового обогащения: само физическое тело человека и его психика. Определенные социальные и психологические условия развития, нарушенный ранний детский опыт взаимодействия индивида со значимыми лицами, ведет к развитию дефекта объектных отношений. Переживание собственной неполноценности побуждает субъекта к поиску возможности наполненности другими объектами, позволяющие заполнять внутренние пустоты. Первичным является к заполнению пустоты, являются нарушенные объектные отношения со значимыми лицами, таким образом, устраняя свою дефектность.

Главным смыслом в данном аспекте будет выступать удовлетворение потребности нашего субъекта, а субъект по своей сути фрустрирован и требует моментального удовлетворения. Мы можем сказать, что основная потребность человека, употребляющего наркотические вещества, проявляется в потребности быть зависимым. Данная потребность имеет смысл пережитого чувства полноценности и гармонии с окружающим миром. Это то, что изначально было нарушено, и то, что в последующем требует своего завершения.

В рамках реабилитационного процесса лиц группы риска действует определенный механизм, направленный на активизацию утраченных объектных отношений, при котором используются различные модели терапии. В их основе лежит терапия дефекта Эго-системы, самости, бессознательной сферы, в условиях взаимодействия с тем другим объектом. Запускается терапевтический механизм, ориентированный на проработку патологичности личности. Происходит воздействие на общие механизмы структуры личности.

В процессе опытно-экспериментальной работы рассматривались различные типы взаимодействия педагога-психолога и личности группы риска. К ним были отнесены следующие: гиперопека, завышенные требования и ожидания, гипоопека.

За определенный опыт работы с зависимыми мы разработали методы работы с зависимым внутригрупповой психотерапии, а также индивидуальный профиль выздоровления.

Практика показывает, что наиболее эффективным методом работы с аддиктами, является комплексный подход. Это не только биомедицинский взгляд, но социодинамический, включающий в себя теории, модели, гипотезы социальных и психологических парадигм.

Успешная групповая психотерапия с аддиктами требует соблюдения основных условий. Главная групповая задача и групповая структура должна содержать в себе основную потребность участников группы. Техника работы должна быть адаптирована таким образом, чтобы соответствовать общей задаче и цели группы.

Модель коррекции может структурироваться следующим образом. Часть дня посвящена групповым занятиям. Пациенты находятся в микрогруппах по 10–15 человек. При формировании группы соблюдается принцип, согласно которому группа должна быть неоднородной по виду зависимостей.

В процессе группой работы происходит проработка общих механизмов болезни и одновременно осуществляется настроенность на «привязку» пациентов к Анонимным сообществам. Выздоровление начинается с проявления уважения и заботы к себе, развития отношения со своим внутренним Я, и с другими людьми.

Наша практика в работе с зависимыми основана на психотерапии анализа семейных отношений, психотравмирующих факторов детства, особенностей созависимости и др. Как показывает опыт, эффективно работают методы Арт-терапии в совокупности с психоанализом, поскольку не каждая личность имеет основания для глубинной проработки проблем.

На сегодняшний день у нас наработан определенный опыт в работе через арт-терапию. Так же используется юнгианская песочная терапия, что дает нам возможность на уровне символов и метафор углубиться в бессознательные процессы пациента. Психотерапия по средствам арт-терапии носит в себе определенные преимущества по сравнению с другими методами.

Мы выстраиваем приоритетные задачи при использовании таких техник.

1. Оценка состояния пациента со стороны физического, психологического и социального статуса.
2. Изучение особенности личности.
3. Формирование установки на лечение и выздоровление.
4. Постепенная стабилизация эмоционального фона и поведенческих реакций.
5. Достижение понимания разрушающей силы при хронической зависимости.
6. Развитие и формирование навыков самоконтроля, самоорганизации и понимания внутриличностных и межличностных факторов, приводящих к употреблению.
7. Психологическая коррекция нарушенных представлений о себе, повышение самооценки.
8. Гармонизация системы внутригруппового психотерапевтического процесса, на основе лучшего понимания себя.

9. Формирование ряда жизненных навыков, необходимых для успешной профилактики срывов и психологической адаптации.

В процессе опытно-экспериментальной работы используются следующие техники при работе с личностью группы риска, которые применяются в определенной стадийности работы внутригруппового процесса. К ним отнесены: создание мандал «исцеляющим путешествием» (Джоан Келлог); рисование внутреннего герба. Это еще один из инструментов осознания своей идентичности; изображение животного в комфортной среде обитания; мультимодальные арт-терапевтические техники, в сочетании с различными формами самовыражения помимо изобразительной деятельности, это танцы, движения, ролевые игры, музыка, литературное творчество.

Таким образом, проводимое исследование позволяет предположить возможность коррекции динамических проявлений зависимости в процессе смыслового взаимодействия с педагогом-психологом на основе технологии «служения» как фактора готовности личности группы риска к нравственной самоорганизации.

Библиографический список

1. Социальная работа с молодежью / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Дашков и К°, 2009. – 328 с.
2. Мудрик А.В. Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.
3. Мудрик А.В. Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 117–124.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

References

1. Social'naya rabota s molodezh'yu / pod red. N.F. Basova. – M.: Dashkov i K°, 2009. – 328 s.
2. Mudrik A.V. Podhody k vospitaniyu – vzglyad s vysoty ptich'ego poleta // Voprosy vospitaniya. – 2009. – № 1. – S. 50–56.
3. Mudrik A.V. Sociokul'turnye vyzovy sovremennoj rossijskoj shkole na makrourovne // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2016. – № 1. – S. 117–124.
4. Ozhegov S.I., SHvedova N.YU. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. – M.: Azbukovnik, 1999. – 944 s.

Талых Алексей Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

Лобашев Валерий Данилович

кандидат педагогических наук, доцент

Петрозаводский государственный университет
ata_77@mail.ru, ronaf@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ НЕПРЕРЫВНОГО ЭТНОКУЛЬТУРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются современное состояние и тенденции развития непрерывного технологического образования, а также затрагиваются вопросы, связанные с этнокультурным воспитанием на разных ступенях образования. Дается описательная характеристика основных научных подходов при построении модели технологии непрерывного этнокультурно-технологического образования. Это системный, культурологический, личностно-ориентированный, исследовательский, компетентностный, творческо-технологический и профориентационный подход, при ведущей роли системного, творческо-технологического и профориентационного подходов, которые позволили разработать комплексную технологию в единстве и взаимосвязи учебных дисциплин теоретического и практического обучения, направленных на реализацию цели непрерывного этнокультурно-технологического образования обучающихся.

Ключевые слова: непрерывность, системность, этнокультурно-технологическое образование, технология, научные подходы, этнос, компетентность, творческое конструирование, профориентация.

Серьёзное внимание в современной педагогике привлекает, выделяющаяся в самостоятельное научно-практическое направление проблема становления и развития этнокультурного образования.

Специфика выделяемой области образования состоит, в частности, в её обширности и некоторой разомкнутости, нечёткости границ в силу вовлечённости в процесс этнокультурного образования фактически всех слоёв нашего общества. Возникающие вопросы, а часто и проблемы, межкультурного взаимодействия требуют тщательной проработки различных аспектов моноэтнической глубины и полиэтнической широты в жизни и процессах деятельности различных групп социума. Необходимо отметить, что этнокультура, также как и традиционная культура, обладая целостной структурой, в своей основе системна. Она способна формировать «цельную» личность.

Активное проявление многообразия этнокультурных ориентаций, обусловленных деятельностным существованием различных этнических групп определяет характеристики социально-культурной ситуации каждого отдельного региона, в которых открыто признаётся многообразие этнокультурных ориентаций. Присутствие и проявление выделенных отличий по демографическим, социальным, экономическим и собственно культурным параметрам выдвигают перед регионом проблемы не только обеспечения надёжной системы межкультурной коммуникации, но и создания равных возможностей для их культурного выбора и самоопределения.

В настоящем на практике присутствуют два взаимосвязанных и несколько конкурирующих направлений развития этнокультурного образовательного пространства региона: этнической идентификации и общекультурной национальной интеграции.

Этнокультурная идентичность народа складывается в результате знания событий своей истории, культуры, верности сложившимся духовным ценностям и традициям, развития языка, образования, сохранения культурной самобытности.

Именно знание и сохранение событий своей истории, бережение культуры, верность и уважение духовных ценностей и традиций, поддержание культурной самобытности обеспечивают и укрепляют этнокультурную идентичность народа. Это утончённое свойство психики человека формируется в процессе свободного и добровольного жизнетворчества нации.

Своеобразная качественная аутентификация индивида с референтной группой и в целом с некоторой общностью осуществляется через социокультурную сферу, созданную народом и представленной школьными учебными заведениями, семьёй, научно-культурными центрами, различными СМИ, административными учреждениями и центрами.

Современные проблемы этнокультурного образования и этнокультурной идентичности преодолеваются порой противоречивыми путями. В обществе наблюдаются различные тенденции, парящие возникающие затруднения. К числу наиболее эффективных направлений можно отнести:

– этнофилологическое – ориентированное на развитие этноязыка и в целом стимулирующее повышение качества языковой компетенции;

– этнохудожественное – стимулирующее углублённое внимание к народной художественной культуре, раскрытие основ которой происходит в процессе обучения;

– этнопедагогическое – характеризуется обращением содержания учебного процесса к народным нравам, мотивам, традициям;

– регионоведческое – направлено на углублённое раскрытие отличий и особенностей краеведе-

ния, представляющего этнокультурную проблематику в образовательных процессах;

– культурологическое – рассматривающее познание, ознакомление, признание и усвоение этнокультуры как части цивилизационной культуры на данном этапе развития социума;

– этнокультурологическое – отмечающее и утверждающее системную целостность этнокультуры.

Система непрерывного этнокультурно-технологического образования, формируемая положениями общепризнанной современной педагогической парадигмы на основе ряда научных подходов, качественно совершенствуется. Педагогика профессионального образования на настоящий момент рассматривает более 150 видов подходов к организации учебного процесса.

Наиболее полно с задачами непрерывного этнокультурно-технологического образования гармонируют следующие научные подходы.

Системный подход рассматривается как методологический базис, основание исследований на междисциплинарном уровне. Деятельностная основа этого подхода предполагает использование аппарата системного анализа, положений «сопутствующих» подходов, законов диалектики.

Используя в идеологическом единстве обширный гуманитарный потенциал различных иных подходов, он позволяет решать учебные задачи в соотношении с элементами личностно-деятельностного, культурологического, аксиологического, антропологического подходов.

Участники процесса обучения ориентируются на успешность разрешения методических противоречий в системе одновременно и подчинённо друг другу присутствующих элементов учебного процесса, представленных в формах предмета, объекта, орудия и результата (учебного труда).

Занимающий главенствующее положение объект изучения фактически предопределяет функциональную иерархию элементов-исполнителей во всём технологическом (в этом варианте исполнения) процессе обучения. Особенностью данного подхода является то обстоятельство, что описываемые элементы непрерывно трансформируются в своих ролевых функциях, обеспечивая многогранность освещения всех взглядов и точек зрения каждого участника учебного процесса. Подход способствует построению логически совершенного, процессуально объединённого в части оптимизации используемых элементов системы (маршрута) обучения.

Применяемый в профессиональном обучении системный подход базируется на принципах общенаучного анализа богатства явлений окружающего мира. Отражая общепедагогические взгляды на существование и развитие реальности, он позволяет трансформировать достаточно «прямолинейные»

оценки действительности в специальных науках, привнося системность в преодолении некоторой неизбежной схоластики в точных алгоритмах технически совершенных моделях обучения. Подход рассматривает совокупность категорий ценности, смысл и мотивацию как цементирующий базис в оценке потребительской стоимости учебной информации, сообщаемой обучающемуся.

В приложении к задачам разрешения проблем этнокультурно-технологического образования системный подход требует (при проектировании соответствующей программы обучения) выполнения следующих требований:

– формировать систему образования, задавая относительно мягкие граничные условия;

– использовать поэтапный и групповой анализ составляющих блоков всей системы;

– выстраивать «дерево целей», рёбра-связи которого получают способность коррекции и при необходимости более существенного изменения-совершенствования системы в целом;

– определять тенденции и предвосхищать развитие системы на различных уровнях и маршрутах;

– разрабатывать перспективный, многовариантный план развития со способностью адекватно реагировать на потребности текущего момента.

Привлекая средства, приёмы, алгоритмы технологий непрерывного этнокультурно-технологического образования, системный подход в этой ситуации предоставляет возможность создания целостного представления об изучаемом объекте.

Культурологический подход, применительно к системе непрерывного этнокультурно-технологического образования, направлен на активное использование черт обучающегося как носителя культурных ценностей.

Становление современной национальной школы предполагает обязательное присутствие в программе подготовки будущего педагога формирование продвинутых профессиональных качеств, способностей, готовности. Выделяют следующие отправные положения:

– «опора на четыре мультисистемы культурных ценностей (самого этноса, межкультурного пространства и контекста его эволюции, этнического разнообразия страны, мультикультурных процессов в мире);

– признание, помимо поликультурности содержания и форм образования, принципа его мультикультурности как механизма взаимовлияния и взаимодействия;

– обеспечение толерантности и равноправия культурных интересов этносов;

– полилингвизм;

– признание диалога культур и равноправного сотрудничества как основных способов активного взаимодействия этносов;

– создание адекватной образовательной среды для позитивной поликультурной и этнической идентификации ребенка» [6, с. 128].

Приведенные ограничения, рекомендации, условия рассматриваются всего лишь в качестве основных ориентиров этнокультурно-технологической подготовки, сущность которой состоит в достижении программно объединённого полноформатного обогащенного этнического, поликультурного и мультикультурного образования, в достижении гармонии триады профессионально значимых качеств личности обучающегося [3].

В профессиональном образовании прослеживается тесная взаимосвязь культурологического и лично-деятельностного подходов. В качественном единстве они дополняют этнопедагогический подход, в полной мере способствуя достижению интернационального, национального и индивидуального начал личности. Этот эффект ярко проявляется в современной обстановке качественной модернизации общества, погружающегося в новую информационную среду, интенсивно осваивающего рыночные отношения, формирующиеся в цифровой экономике.

Определяющим условием успешного применения этнокультурно-технологического образования становится культуротворчество. В педагогике первоосновой этого положения становится учёт и совершенствование креативных и когнитивных характеристик обучающегося. Современное общество открыло эпоху мировой культурной конвергенции, являющуюся некоторым этапом «усвоения» специфического элемента общей культуры. Образование особенно явно выделяет культуру политехнизма, разрабатывая и внедряя обобщённые и совместные (в том числе, и педагогические) технологии.

При проектировании «процедуры конструирования модели культуротворчества ... необходимо учесть и то, что ... культуротворческая модель – не локальный тип учебного заведения, а система принципов целесообразного построения образовательного процесса» [2].

В основе другого, *личностно-ориентированного подхода* заложено признание индивидуальности, самобытности, самооценки каждого человека. Человек как выделяется из сообщества, его развитие рассматривается не как растворённого «коллективного субъекта», а, прежде всего, как индивида, приобретающего свой неповторимый субъектный опыт.

Несущая идея этого подхода состоит в признании примата ценности личности. Самоутверждение и смысл деятельности в оценке личностной значимости преобладают в выстраиваемых процедурах познания истины. Этот подход требует достаточно устойчивой мотивации и методологически слабо коррелирует с задачами интенсивно-

го достижения всеобщего образования на низших ступенях. Подход прогнозирует интенсивный курс и на начальных ступенях обучения слишком затрачен [4]. При этом предъявляются высокие требования к подготовке педагога, способного на занятиях применять приёмы и методы, использующие элементы рефлексии [5]. Основные положения подхода:

1) определение параметров образовательного пространства развития личности через организацию её деятельности;

2) задание условий и ограничений для обеспечения средств личностной и предметной сторон деятельности;

3) построение анализ и исполнение корреляционной матрицы модели обучающегося;

4) формирование образа (с использованием численных и качественных характеристик) учебно-познавательной деятельности как личностно значимой модели поведения обучающегося.

Управляя динамикой возрастания заинтересованности в получении знаний, либо парируя угасание этого аспекта поведения личности в течение учебного процесса, личностно-ориентированный подход, применяемый в этнокультурно-технологическом образовании, формирует антропоцентрическую по содержанию цель обучения. Используя технологии проблемно-задачного обучения, методики учебного диалога, технологии имитационных игр, объединяя их на базе личностно-ориентированного подхода, преподаватель создаёт соответствующие педагогические ситуации [1].

Внедрение в учебный процесс подхода, ставящего главной целью формирование совершенной личности как таковой, требует концентрации усилий на выполнении следующих условий-рекомендаций:

– обеспечение индивидуальности маршрута обучения, учитывающей уникальность черт и характеристик обучающихся;

– учёт рефлексивной реакции обучающегося на воздействие со стороны педагогической системы и её адептов, создание благоприятной атмосферы для полной самореализации личности;

– выполнение условий самовыражения личности, снятие порогов (в первую очередь эмоциональных) противления предъявления личностных качеств.

Исследовательский подход в условиях и задачах этнокультурно-технологического образования реализуется в следующих формах обучения: проведение практических исследований в процессе этномоделирования, работа в музейных архивах, написание рефератов, курсовых работ, выпускных квалификационных работ, научных статей, изготовление объектов этнокультурного наследия (народных лодок, народных музыкальных инструментов, народных костюмов и др.), участие обучающихся

в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях, экспедициях, регатах и т.п.

Многообразие мыслительной деятельности обучающихся предопределяет широту вариантов создаваемых ими исследовательских навыков. В немалой степени этому способствует обширная гамма, вариативность содержания и сложности учебных задач, предлагаемых обучающимся. В частности могут быть предложены задания:

– выполнение контент-анализа научной статьи по выбранной проблеме исследования в области этнокультурно-технологического образования;

– проанализировать научное эссе по выбранному направлению исследования, выделить непонятные положения, составить матрицу вопросов для последующего обсуждения;

– проанализировать доклады, представленные на семинаре по тематике изучаемого раздела, темы.

Использование **компетентностного научного подхода** в этнокультурно-технологическом образовании предполагает:

– сотрудничество участников учебного процесса в построении исполняемого маршрута обучения и в разработке перспективной тактики полного цикла обучения;

– создание специфической креативной среды с использованием и учётом следующих элементов:

1) ориентация на самостоятельную поисковую деятельность обучающихся, на применение ими ранее приобретённого социального опыта, на приобретение ими опыта самостоятельного поиска решений и способности принятия решений с элементами риска достижения конечного результата;

2) использование в проектировании обучающего процесса адаптированного социального опыта преодоления проблем в трудовых, познавательных, коммуникативных, нравственных, эстетических сферах;

3) применение систем оценивания, учитывающих степень освоения и предъявления обучающимися общих и специальных компетенций;

4) применение систем оценивания коллективной деятельности.

Учебные занятия во всех дисциплинах этнокультурно-технологического образования направлены на повышение у обучающихся интереса к учебе. Предстоит научить их творческому учебному, созидательному труду, а в конечном итоге – научить учиться. Как и в ранее описанных подходах непреложным остаётся требование к высокой профессиональной подготовке и внутренней культуре педагогов.

Системно-квалификационная направленность компетентностного подхода подчинена идеологии трактования его содержательного наполнения в форме совокупности элементов, характеризующих результата обучения, его практическую ценность. По сути, задаются параметры кортежа обученности выпускника. При этом процесс опи-

сывается не в терминах ЗУН (знания – умения – навыки), но в категориях «возможности – способности – готовность», последняя последовательность ориентирует обучающегося на овладение профессиональной деятельностью в её полной синтетической сложности.

Творческо-конструкторский подход делает основной акцент в процессах этнокультурно-технологического образования на разрешение в ходе обучения различных творческо-конструкторских заданий, вопросов, ситуаций и т.д. Идеологической и, в то же время, количественной единицей такого обучения выступает интеллектуальное умение (или даже навык), позволяющее разрешать творческо-конструкторские задания.

Условия таких задач, как правило, направлены на поиск и обработку информации, разработку тактики и стратегии деятельности, освоение способов применения знаний для решения практических проблем и т.п.

Профориентационный подход в образовании направлен на обеспечение непрерывности ступеней образования при подготовке воспитателей, учителей технологии, педагогов дополнительного образования, школьников, аспирантов, взрослого незанятого населения и др. Он ориентирован на интенсификацию профессиональной мотивации, изучение условий её формирования, разработку способов поддержания и развития. В реальном учебном процессе этот подход наиболее эффективен при проведении диагностирования профессиональных предпочтений и определении степени профессиональной пригодности.

Как показывает практика, процесс непрерывного этнокультурно-технологического образования, основанный на органичном сочетании системного, культурологического, личностно-ориентированного, исследовательского, компетентностного, творческо-конструкторского и профориентационного научных подходов, «усиленных» творческой составляющей обучения, способствует решению задач повышения качества подготовки обучающихся.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 240 с.

2. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 89–95.

3. Ефлова З.Б., Смирнова С.И. Современные аспекты подготовки учителей карельского языка в университете [Электронный ресурс] // Непрерывное образование XXI век: Электронный научный журнал. – 2017. – № 3 (19). – Режим доступа: <http://1121.petsu.ru/journal/article.php?id=3564> (дата обращения: 14.09.2018).

4. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 56–65.

5. Лецинский В.И. Педагогическая технология личностной ориентации. – Воронеж: Изд-во им. Е.А. Болховитинова, 2001. – 157 с.

6. Этнонациональная школа и мультикультурные процессы // Новые ценности образования. – 2005. – № 3 (22). – 148 с.

References

1. Andreev V.I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti. Osnovy pedagogiki tvorchestva. – Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta, 1988. – 240 s.

2. Brushlinskij A.V. Deyatel'nostnyj podhod i psihologicheskaya nauka // Voprosy filosofii. – 2001. – № 2. – С. 89–95.

3. Eflova Z.B., Smirnova S.I. Sovremennye aspekty podgotovki uchitelej karel'skogo yazyka v universitete [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie XXI vek: Elektronnyj nauchnyj zhurnal. – 2017. – № 3 (19). – Rezhim dostupa: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=3564> (data obrashcheniya: 14.09.2018).

4. Lektorskiy V.A. Deyatel'nostnyj podhod: smert' ili vozrozhdenie // Voprosy filosofii. – 2001. – № 2. – С. 56–65.

5. Leshchinskij V.I. Pedagogicheskaya tekhnologiya lichnostnoj orientacii. – Voronezh: Izd-vo im. E.A. Bolhovitina, 2001. – 157 s.

6. Ehtnacional'naya shkola i mul'tikul'turnye processy // Novye cennosti obrazovaniya. – 2005. – № 3 (22). – 148 s.

ВКЛАД РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ НА СФЕРЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ, проект № 18-18-00386

В статье изучается влияние разноуровневых свойств индивидуальности на ценности профессии и семьи. Разноуровневые свойства рассматриваются как проявления ментальных ресурсов индивидуальности. На примере исследования 176 студентов высших учебных заведений выявлены эффекты темперамента, интеллекта, характера и мотивации на ключевые сферы жизнедеятельности человека (сфера профессии и сфера семьи). Обнаружено, что наибольший вклад вносят когнитивные стили и свойства темперамента, в меньшей степени влияют черты характера и мотивация.

Ключевые слова: ценности профессии, ценности семьи, индивидуальность, темперамент, интеллект, мотивация, ментальные ресурсы.

В отечественной психологии существуют несколько достаточно хорошо разработанных концепций индивидуальности человека (Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, В.М. Русалова). В основу данного исследования легла теория В.М. Русалова [7], позволяющая рассмотреть разноуровневые свойства индивидуальности как ментальные ресурсы. Ментальные ресурсы – это «психические образования, обеспечивающие позитивное развитие личности» [1, с. 15]. Предполагается, что особое значение имеет не только то, какими ресурсами обладает человек объективно, но и то, как они представлены в рамках его ментального опыта. То есть психологическая характеристика, либо элемент среды должны в рамках ментального опыта человека связываться с полезностью от его мобилизации в данном конкретном случае, либо вообще (т.е. быть ресурсами для данного типа ситуаций, либо для любого типа ситуаций) [9, с. 48].

Как отмечает С.А. Хазова, «наличие и формирование ментальных ресурсов связано с процессом концептуализации, в ходе которого субъект наделяет объекты внешней (объектной, природной и социальной) среды и внутренней (интрапсихологической) среды ресурсным значением, приписывая им смысл (личностную значимость) и ценность (полезность) для достижения определенных (позитивных) результатов» [10, с. 116]. Благодаря концептуализации «происходит “открытие” ресурсной роли тех или иных свойств индивидуальности и управление ими» [1, с. 17], за счет чего происходит повышение продуктивности жизнедеятельности. Ментальные ресурсы индивидуальности имеют многоуровневую структуру, охватывая как генетические, так и средовые факторы, опосредованные активностью человека: I – формально-динамические, II – личностные, III – интеллектуальные, IV – мотивационно-ценностные, V – концептуализация [1, с. 91].

Как было сказано выше, с понятием концептуализации тесно связано понятие смысла. Изучая смыслообразующую активность субъекта, мы обнаружили ее влияние на разные уровни индивидуальности [4], вместе с тем, был выявлен обратный эффект – влияние разноуровневых характеристик на ценностно-смысловую сферу [3]. В данном исследовании мы продолжаем изучать влияние разноуровневых свойств индивидуальности на ценностно-смысловую сферу, однако подходим к анализу результатов с позиции концепции ментальных ресурсов. Полагаем, что формирование смысла сопровождается структурированием разноуровневых свойств индивидуальности, в то же время, само обретение смысла связано с особенностями индивидуальности человека, иными словами, индивидуальность задает векторы разворачивания смыслообразующей активности. Таким образом, это двунаправленный процесс.

В данном исследовании акцент сделан на изучении двух основных сфер жизнедеятельности человека: сфера профессии и сфера семьи – отраженных в индивидуальном сознании человека в виде соответствующих личностных ценностей. В одной из предыдущих работ [4] было показано, что личностные ценности, в отличие от социальных, могут рассматриваться как смыслы, т.к. характеризуют значимость для субъекта явлений внешнего и внутреннего мира.

Метод

Участники. Выборку исследования составили 176 студентов высших учебных заведений г. Перми, преимущественно женского пола (144 девушки, 32 юноши), в возрасте от 17 до 34 лет ($M = 20,05$, $SD = 1,75$).

Методики. Формально-динамический уровень индивидуальности изучался модифицированными версиями «Опросника формально-динамических свойств индивидуальности» (ОФДСИ-26) В.М. Ру-

салова и опросника PEN Г. Айзенка (модификация В.М. Русалова). Личностный уровень диагностировался «Опросником черт характера» (ОЧХ-В). Уровень интеллекта – кратким опросником когнитивных стилей индивидуальности человека. Мотивационный уровень – опросником мотивации достижений, опросником мотивации выбора профессии [см. 1] и тестом «Аксиологической направленности личности» (АНЛ) А.В. Капцова [5].

Анализ данных. Наблюдения, имеющие пропущенные значения, удалялись из последующего анализа. Данные были стандартизованы, переведены в T-баллы (M = 50, SD = 10). В отношении каждого регрессионного уравнения проводилась проверка допущений (нормальности распределения остатков, гомоскедастичности и т.д.). Существен-

ных ограничений для проведения множественной линейной регрессии обнаружено не было. В случае выявления выбросов, соответствующие наблюдения удалялись, и анализ повторялся вновь (информация о такого рода манипуляциях приводится при описании результатов).

В связи с тем, что количество независимых переменных достаточно большое использовался метод перебора, а не классические пошаговые подходы к отбору моделей, которые оставляют значительное количество переменных, объясняющих малую долю дисперсии зависимой переменной. Используемый метод заключался в следующем: на каждом шаге в модель включалась одна дополнительная независимая переменная; из множества возможных вариантов сочетания предикторов под-

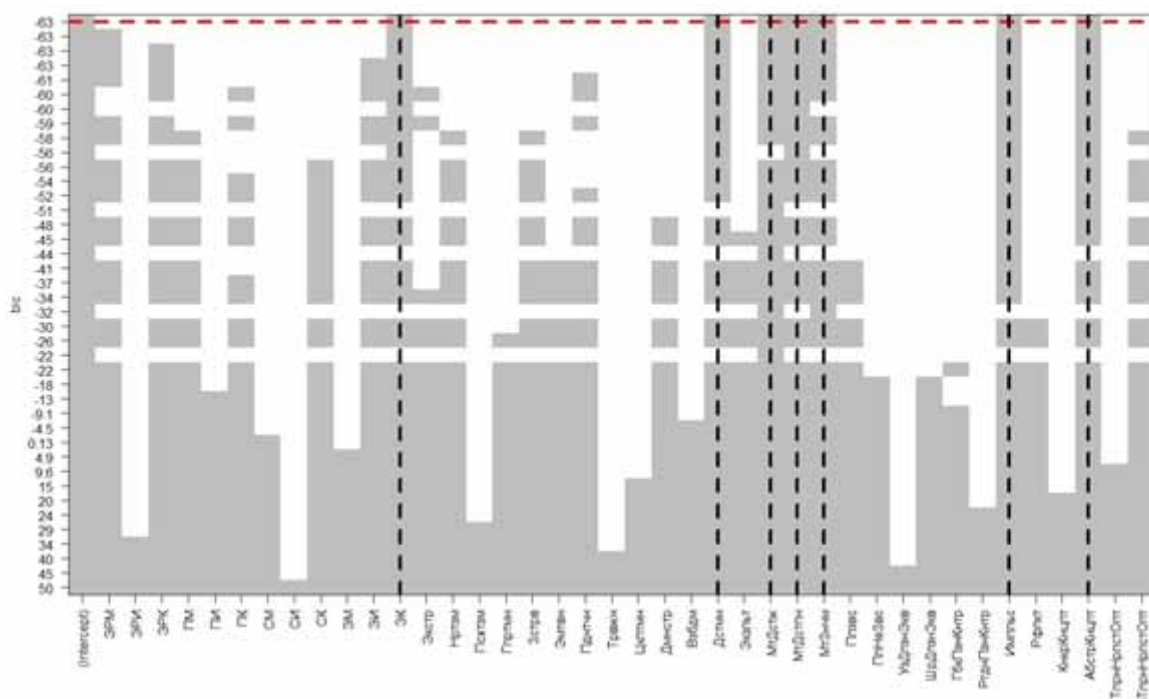


Рис. 1. Отбор оптимальных предикторов методом перебора для сферы жизнедеятельности «профессия»

Примечание: вертикальными пунктирными линиями отмечены наиболее часто встречающиеся в моделях предикторы; горизонтальная пунктирная линия отмечает наименьшее значение BIC; серые прямоугольники – включенные в модель предикторы.

ЭРМ – эргичность психомоторная, ЭРИ – эргичность интеллектуальная, ЭРК – эргичность коммуникативная, ПМ – пластичность психомоторная, ПИ – пластичность интеллектуальная, ПК – пластичность коммуникативная, СМ – скорость психомоторная, СИ – скорость интеллектуальная, СК – скорость коммуникативная, ЭМ – эмоциональность психомоторная, ЭИ – эмоциональность интеллектуальная, ЭК – эмоциональность коммуникативная; Экстр – экстраверсия, Нртзм – нейротизм, Псхтзм – психотизм; Гпртмн – гипертимность, Зстрв – застреваемость, Эмтвн – эмотивность, Пднтчн – педантичность, Трвжн – тревожность, Цклтмн – циклотимность, Дмнстр – демонстративность, Вздбд – возбудимость, Дстмн – дистимность, Экзльт – экзальтированность; МтДстж – мотивация достижения, МтДстпн – мотивация доступности освоения профессии, МтЗнчм – мотивация субъективной значимости профессии; Плзвс – полезависимость, ПлНеЗвс – полenezависимость, УзДпзнЭкв – узкий диапазон эквивалентности, ШрДпзнЭкв – широкий диапазон эквивалентности, «ГбкПзнКнтр – гибкость познавательного контроля, РгднПзнКнтр – ригидность познавательного контроля, Импульс – импульсивность, Рфлкт – рефлексивность, КнкрКнцпт – конкретная концептуализация, АбстрКнцпт – абстрактная концептуализация, ТлрнНрлстОпт – толерантность к нереалистическому опыту, нТлрнНрлстОпт – нетолерантность к нереалистическому опыту; Кклкт – ценности коллективности, ДхУдвл – ценности духовной удовлетворенности, Кртвн – ценности креативности, Жзнд – ценности жизнедеятельности, Дстж – ценности достижения, Трдц – ценности традиции, МтБлг – ценности материального благополучия, Индвд – ценности индивидуальности, Проф – ценности сферы профессия, Обр – ценности сферы образование, Семьи – ценности сферы семья, Общ – ценности сферы общественная жизнь, Досуга – ценности сферы досуг.

биралась наилучшая модель. Так, на первом шаге в модель включался один предиктор, из всех возможных предикторов подбирался тот, который вносил наибольший вклад в зависимую переменную. На втором шаге в модель включалось уже два предиктора, отбор вновь шел на основе определения максимального вклада, отбиралась наилучшая модель и т.д.

В качестве критерия отбора наилучшей модели использовался Байесовский информационный критерий (Bayes information criterion, BIC), который более чувствителен к моделям высокой размерности, чем информационный критерий Акаике (AIC) [12, с. 127]. Также учитывался совокупный вклад каждого предиктора в отобранные модели: предикторам, которые появлялись чаще в «наилучших моделях», отдавалось предпочтение. Сочетание этих двух подходов позволило получить модели, включающие оптимальное количество предикторов с наибольшей объяснительной мощностью.

Статистическая обработка осуществлялась в среде языка программирования R.

Результаты исследования

Этап отбора предикторов методом перебора приведен на рисунке 1.

Как видно из рисунка, чем больше независимых переменных включено в модель, тем больший штраф налагает Байесовский информационный критерий. Оптимальное количество предикторов, согласно критерию BIC, полученное методом перебора, представлено на рисунке 2 и равно 7.

Регрессионные уравнения, приведенные ниже, представляют степень вклада свойств индивидуальности в направленность личности на ключевые

сферы жизнедеятельности человека: профессию и семью.

Профессия = $39,08 + 0,31 \cdot \text{Абстрактная концептуализация} - 0,25 \cdot \text{Импульсивность} + 0,2 \cdot \text{Скорость коммуникативная} - 0,17 \cdot \text{Мотивация субъективной значимости профессии} + 0,12 \cdot \text{Эргичность психомоторная} + 0,12 \cdot \text{Пластичность психомоторная} - 0,1 \cdot \text{Дистимность}$

Характеристики модели: $R^2 = 0,39$; $\text{adj}R^2 = 0,36$; $F(7, 165) = 15,03$, $p < 0,001$.

Было удалено 3 наблюдения, которые являлись выбросами, поэтому в дальнейшем анализе использовалось 173 наблюдения.

Аналогичный подход был осуществлен в отношении ценностей сферы жизнедеятельности «семья» (рис. 3 и 4).

Таким образом, было получено регрессионное уравнение для сферы жизнедеятельности «семья»:

Семья = $32,95 + 0,33 \cdot \text{Экстраверсия} + 0,28 \cdot \text{Нейротизм} - 0,27 \cdot \text{Возбудимость} - 0,24 \cdot \text{Психотизм} + 0,24 \cdot \text{Абстрактная концептуализация} + 0,21 \cdot \text{Нетолерантность к нереалистическому опыту} - 0,19 \cdot \text{Эргичность интеллектуальная} - 0,19 \cdot \text{Толерантность к нереалистическому опыту} + 0,16 \cdot \text{Полнезависимость} + 0,16 \cdot \text{Педантичность} - 0,16 \cdot \text{Широкий диапазон эквивалентности}$

Характеристики модели: $R^2 = 0,54$; $\text{adj}R^2 = 0,51$; $F(11, 163) = 17,56$, $p < 0,001$.

Было удалено 1 наблюдение, поэтому в анализе использовалось 175 наблюдений.

Обсуждение

Таким образом, от 39 до 54% дисперсии ценностей сфер жизнедеятельности объясняется разноуровневыми свойствами индивидуальности, причем

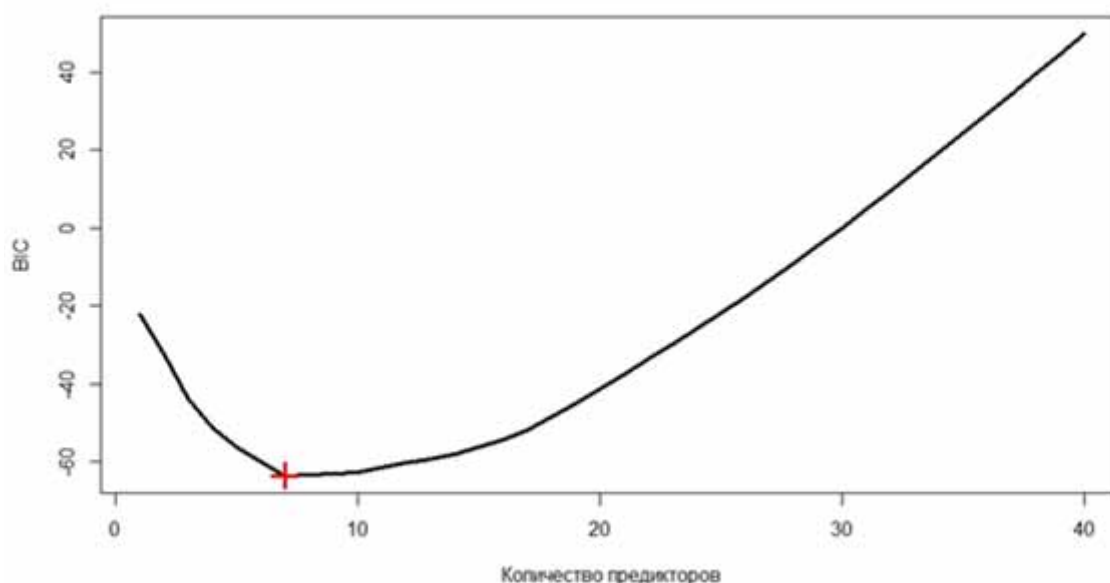


Рис. 2. Определение оптимального количества предикторов для сферы жизнедеятельности «профессия»

Примечание: крестом отмечено место наименьшего значения BIC.

на ценности профессии оказывает темперамент, прежде всего, коммуникативной скоростью (легкость и плавность речи, быстрота вербализации и т.п.), психомоторной эргичностью (потребность в движении, высокая мышечная работоспособность, выносливость) и психомоторной пластичностью (гибкость и переключаемость с одних форм активности на другие). В этой связи не удивительно, что «дистимность», связанная с апатией и подавленностью настроения, сосредоточенностью на негативных мыслях, имеет отрицательные значения. Странно выглядит отрицательное значение коэффициента «мотивации субъективной значимости профессии», возможно, это связано с нелинейной зависимостью между мотивацией и эффективностью деятельности (закон Йеркса-Додсона).

В случае с ценностями семьи наблюдается иная картина. Ключевое значение играют свойства темперамента: экстраверсия и нейротизм влияют положительно, психотизм и интеллектуальная эргичность – отрицательно. То есть высокая общительность и эмоциональность поддерживают ценности семьи, а высокий психотизм и низкий уровень интеллектуальных возможностей, нежелание умственного напряжения снижают ценность семьи. Как и в ценностях профессии, в ценностях семьи важную роль играет абстрактная концептуализация, позволяющая выстроить непротиворечивое представление о концепте «семья». Ценности семьи – достаточно консервативные ценности, направленные на сохранение, а не на изменение [4], поэтому положительное влияние нетолерантности к нереалистическому опыту и отрицательное толерантности к нереалистическому опыту в этой связи вполне закономерны. Тренд «стабильности и устойчивости» в ценностях семьи продолжают полнезависимость (положительный вклад) и широкий диапазон эквивалентности (отрицательный вклад). Полнезависимость связана с опорой на внутренние источники информации, на свои знания и опыт, в то время как отрицательный эффект широкого диапазона эквивалентности говорит о несклонности испытуемых к широким обобщениям. В ряде работ было показано, что полнезависимость входит в единый симптомокомплекс с широким диапазоном эквивалентности, а полнезависимость – с узким диапазоном эквивалентности [8]. Здесь же мы видим иную картину, что может быть связано с: 1) особенностью связи разноуровневых свойств индивидуальности с ценностями семьи; 2) с особенностью опросника когнитивных стилей индивидуальности человека, в котором широта и узость диапазона эквивалентности представляют не противоположные полюса одной шкалы, а две разных шкалы. Помимо темперамента и интеллекта часть дисперсии в ценностях семьи объясняет характер, в частности, положительный вклад вносит педантичность и отрицательный –

возбудимость. Отметим, что возбудимость и нейротизм имеют значимую положительную корреляцию ($r = 0,22$, $p < 0,01$), но в случае с ценностями семьи оказывают разнонаправленный эффект.

Итак, доля объясняемой свойствами дисперсии и частота встречаемости свойств дают схожую картину – в большей степени на выраженность ценностей влияют интеллект и темперамент, в меньшей – характер и мотивация. В ряде наших предыдущих исследований было обнаружено влияние темперамента на ценностно-смысловую сферу личности [2, 3], и высказано предположение, что темперамент задает некоторые векторы отбора ценностей личностью, например, импульсивному и неусидчивому человеку будет сложно принять инструментальные ценности аккуратности и самоконтроля, и даже если он будет называть эти ценности, как значимые для него, он вряд ли будет руководствоваться ими в своей повседневной жизнедеятельности, иначе это может привести к внутриличностному конфликту.

Интеллектуальная сфера представлена когнитивными стилями. «Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [11, с. 16]. Из результатов исследования видно, что одни и те же когнитивные стили могут воздействовать на разные ценности (например, абстрактная концептуализация), что согласуется с их формально-динамической трактовкой рядом авторов [6, с. 283]. Вместе с тем, они отражают интеллектуальную деятельность человека, что, несомненно, должно проявляться в отборе тех или иных ценностей личностью, т.к. это, прежде всего, когнитивный процесс. Вероятно, поэтому когнитивные стили оказывают значительное влияние на ценностную сферу.

Ожидаемая связь мотивации с ценностями не подтвердилась. Мотивацию часто связывают с ценностно-смысловой сферой, иногда даже объединяя под общим названием «мотивационно-ценностная сфера». В целом соглашаясь с этим, все-таки отметим, что ценности и мотивы детерминированы разными причинами и служат разным задачам: личностные ценности выполняют целевую функцию, являясь производными от препятствия, лежащего на пути их достижения, и указывая на степень значимости чего-то для человека, а мотивация – энергетическую функцию, позволяя преодолевать возникшее препятствие [4]. Ценности и мотивация связаны, но они не одно и то же.

Обсуждение роли характера в ценностно-смысловой сфере требует обратиться к пониманию характера в концепции В.М. Русалова [7], в соответствии с которой разработан использованный опросник. С его точки зрения: «характер не является чисто со-

держательной характеристикой психики индивида, он испытывает на себе сильное влияние со стороны биологической организации человека, которая обеспечивает его динамическую (темпераментальную) основу» [7, с. 399]. Такой подход, с одной стороны, разводит ценностную направленность личности и характер, с другой, сближает понятия темперамента и характера. Оба этих момента могут сказаться на результатах нашего анализа: первый уменьшит выраженность связи между характером и ценностями, второй приведет к удалению из регрессионных моделей черт характера из-за их высокой корреляции со свойствами темперамента (множественная регрессия учитывает присутствующую в данных мультиколлинеарность).

Несмотря на то, что в исследовании обнаружена существенная детерминация со стороны индивидуальности, важно учитывать математический характер проведенных процедур: направленность «влияния» задается исследователем, поэтому перспективами дальнейших исследований может стать реверсирование направленности – от ценностей и смыслов к разноуровневым свойствам индивидуальности.

Следует также учесть, что разноуровневыми свойствами индивидуальности объясняется лишь часть дисперсии ценностей, значительная часть вариации объясняется иными причинами, в том числе, не рассматриваемыми в данном исследовании.

Заключение

Результаты исследования позволяют говорить о статистическом влиянии разноуровневых свойств индивидуальности на свойства ценностно-смысловой сферы, представленные в данной работе ценностями профессии и семьи. Это влияние существенно и объясняет от 39 до 54% дисперсии соответствующих ценностей. Наибольший вклад вносят свойства когнитивные стили и темперамент, мотивация и характер влияют в меньшей степени. Вероятно, мы наблюдаем двунаправленный процесс: с одной стороны, смысловые структуры личности организуют индивидуальность, и тогда разноуровневые свойства индивидуальности предстают в виде ментальных ресурсов, с другой стороны, разноуровневые свойства индивидуальности задают некоторые векторы развития и формирования ценностно-смысловой сферы личности. Таким образом, динамическое равновесие этих двух течений способствует развитию нашей индивидуальности.

Библиографический список

1. Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 256 с.
2. Калугин А.Ю. Взаимосвязь свойств темперамента с характеристиками ценностно-смысловой

сферы личности в контексте пола // Вестник СаГА. Серия: Психология. – 2017. – № 1. – С. 3–21.

3. Калугин А.Ю. Вклад свойств темперамента в ценностно-смысловую сферу личности // Интегративная перспектива в гуманитарных науках. – 2016. – № 2. – С. 22–31.

4. Калугин А.Ю. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности: структура, динамика и функции в структуре интегральной индивидуальности (на материале студенчества): дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2015. – 179 с.

5. Кацков А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы. – Самара: СамЛюксПринт, 2011. – 112 с.

6. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

7. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 528 с.

8. Тихомирова И.В. Типологический и димензионный подходы в изучении ориентировочной активности // Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / под ред. Э.А. Голубевой. – М., 1991. – С. 219–230.

9. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – №4. – С. 47–53.

10. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2014. – 540 с.

11. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

12. Эверитт Б.С. Большой словарь по статистике. – 3-е изд. – М.: Проспект, 2010. – 731 с.

References

1. Volkova E.V. Tekhnologii razvitiya mental'nyh resursov. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – 256 s.
2. Kalugin A.YU. Vzaimosvyaz' svoystv temperamenta s harakteristikami cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v kontekste pola // Vestnik SaGA. Seriya: Psihologiya. – 2017. – № 1. – S. 3–21.
3. Kalugin A.YU. Vklad svoystv temperamenta v cennostno-smyslovuyu sferu lichnosti // Integrativnaya perspektiva v gumanitarnykh naukah. – 2016. – № 2. – S. 22–31.
4. Kalugin A.YU. Cennostnaya napravlennost' lichnosti kak vyrazhenie smysloobrazuyushchej aktivnosti: struktura, dinamika i funkicii v strukture integral'noj individual'nosti (na materiale studenchestva): dis. ... kand. psihol. nauk. – Perm', 2015. – 179 s.

5. Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы. – Самара: SamLyuksPrint, 2011. – 112 с.
6. Когнитивная психология / под ред. V.N. Druzhinina, D.V. Ushakova. – М.: PER SEH, 2002. – 480 с.
7. Rusalov V.M. Temperament v strukture individual'nosti cheloveka: Differencial'no-psihofiziologicheskie i psihologicheskie issledovaniya. – М.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – 528 с.
8. Tihomirova I.V. Tipologicheskij i dimenzionnyj podhody v izuchenii orientirovochnoj aktivnosti // Sposobnosti: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya B.M. Teplova / pod red. E.H.A. Golubevoj. – М., 1991. – S. 219–230.
9. Hazova S.A. Mental'nye resursy sub"ekta: priroda, funkcii, dinamika // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2014. – №4. – S. 47–53.
10. Hazova S.A. Mental'nye resursy sub"ekta v raznye vozrastnye periody: dis. ... d-ra psihol. nauk. – Kostroma, 2014. – 540 с.
11. Holodnaya M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. – SPb.: Piter, 2004. – 384 с.
12. EHveritt B.S. Bol'shoj slovar' po statistike. – 3-e izd. – М.: Prospekt, 2010. – 731 с.

РЕФЛЕКСИЯ, РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И ВЫСШИЕ РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

В статье с психологической точки зрения проводится анализ понятий рефлексии и рефлексивности. Дается определение высших рефлексивных способностей, подчеркивается их духовное основание. Отмечается, что изучение рефлексии, рефлексивности и высших рефлексивных способностей требует особых подходов и методов; в качестве таких подходов и методов рассматриваются: моделирование рефлексии, системно-типологический, метакогнитивный, дифференциальный и др.

Ключевые слова: понятия рефлексии и рефлексивности, высшие рефлексивные способности, моделирование рефлексии, системно-типологический, метакогнитивный, дифференциальный подходы.

В современном мире все большее значение приобретают рефлексивные возможности человека, его способность осознавать и адекватно оценивать себя и внешний мир, чтобы эффективно действовать в постоянно меняющейся среде. В этой связи важным и актуальным становится психологический анализ рефлексивных проявлений личности, связанный с понятиями рефлексии, рефлексивности, рефлексивных способностей. Эти вопросы до сих пор исследованы в психологии недостаточно.

Понятие «рефлексия» имеет долгую историю применения в рамках философии (Дж. Локк, Г. Лейбниц, Э. Кант, И. Фихте; Г. Гегель; Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и др.). Обратимся к некоторым философским описаниям рефлексии, близким к психологическим. Таковым, прежде всего, является представление Дж. Лока, который отмечал: «Под рефлексией... я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [8, с. 155].

Рефлексия, с точки зрения Канта, связана с исследованием оснований познавательной способности человека. Кант выделил два типа рефлексии: логическую (сравнение представлений об окружающем мире) и трансцендентальную (сравнимые представления касаются познавательных способностей, рассудка или чувственности) [3, т. 3].

Рефлексия изучается не только в философии, но и науковедении, педагогике, лингвистике, социологии, логике и других областях знания, а также в психологии. Понятие рефлексии, будучи включенным в психологическую науку, нуждается в четком определении с точки зрения этой науки.

Цель нашего исследования – рассмотреть с психологической точки зрения понятие рефлексии и связанные с ним понятия рефлексивности, рефлексивных способностей, высших рефлексивных способностей и наметить подходы к их изучению в рамках психологии.

Одним из первых к психологическому изучению рефлексии обратился А. Бузман. Он определял ее

как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [Цит. по: 1, т. 4, с. 228].

Большой вклад в разработку психологического понимания рефлексии внесли А.В. Карпов, Д.А. Леонтьев, В.А. Лефевр, А.В. Россохин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков и др.

А.В. Карпов отмечает широкий смысл психологической трактовки рефлексии, описывая ее как синтетическую психическую реальность, могущую представлять собой и психический процесс, и психическое свойство, и психическое состояние одновременно, но не сводиться ни к одному из них. А.В. Карпов подчеркивает, что суть и специфика понятия рефлексии как отражения соответствующей психической реальности обусловлена именно синтезом модусов психического процесса, свойства и состояния: «Рефлексия – это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания. Именно такое понимание, позволяя дифференцировать основные модусы рефлексии и тем самым конкретизировать предмет психологии рефлексии, обеспечивает и сохранение того единства, в котором в психике представлены процессы, свойства и состояния» [4, с. 47].

Важным является определение, представленное И.Н. Семеновым, подчеркивающим целе- и смыслообразующий аспект экзистенциальной рефлексии: «рефлексия есть не что иное, как смысловое обращение к свершившемуся и содеянному в контексте предстоящего для понимания человеком ситуации и себя в ней, для смыслового извлечения из этого уроков в целях перестройки поведения и деятельности, а также для проектирования своего будущего» [13]. Здесь отмечена функция рефлексии, имеющая отношение к формированию смыслов бытия и целеполаганию как регуляторов поведения и деятельности, что во многом связано со способностью к саморазвитию и с высшими рефлексивными способностями, отражающими ценностно-смысловой аспект Я.

Психологические исследования рефлексии выявляют множество определений рефлексии и разнообразие предметов ее содержания. В этой связи выделяются определенные типы рефлексии: 1) кооперативный (знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия); 2) коммуникативный (понимание внутреннего мира другого человека и причин его поступков); 3) личностный (образы Я и поступки, связанные с собственной индивидуальностью); 4) интеллектуальный (представления об объекте и способы действия с ним) [15].

Выделяются такие виды рефлексии, как внешняя и внутренняя. Внешняя рефлексия имеет отношение к внешнему миру, охватывает действия, деятельность, поступки, позволяет ответить на вопросы: что, как и когда делает субъект жизнедеятельности. Более высокий уровень внешней рефлексии касается вопроса, почему субъект делает так, а не иначе? Внешняя и внутренняя рефлексия могут быть связаны. Внутренняя рефлексия означает направленность на внутренний мир, она разделяется на душевную и духовную рефлексии. Духовная рефлексия в свою очередь разделяется на светскую и религиозную духовность [16].

В рефлексии как познании себя выделяется деятельностная и личностная рефлексия. Деятельностная рефлексия связана с отражением своей психической активности, реализующей цели предметно-практической и теоретической деятельности. Личностная рефлексия имеет отношение к познанию себя в своих сущностных качествах как субъекта социального поведения. В реальной жизнедеятельности эти две формы рефлексии взаимосвязаны [16].

Помимо деятельностной и личностной рефлексии представлены и другие виды рефлексии, например: социальная, коммуникативная, духовная и пр.

М.С. Мириманова, описывает рефлексии как способ смотреть на себя со стороны. При этом можно пытаться наблюдать себя как некий объект или же приходиться к пониманию себя через посредство другого человека благодаря социальной рефлексии, моделируя в своем сознании представление о себе, имеющееся у окружающих [9].

Понятие социальной рефлексии близко к трактовке коммуникативной рефлексии. Коммуникативная рефлексия связана с пониманием того, что думают другие люди; того, как человек воспринимается другими людьми. Исследователи отмечают многоуровневость рефлексивного восприятия коммуникации. Согласно В.В. Пономаревой [11], выделяются четыре таких уровня. Рефлексивная оценка субъектом: а) данной ситуации, б) своих мыслей и чувств в этой ситуации, в) поведения другого человека в этой ситуации. Суждение субъекта о чувствах другого человека в той же ситуации, о его мыслях по поводу этой ситуации и о са-

мом субъекте. Саморепрезентация мыслей другого человека, связанных с тем, как тот воспринимается субъектом, и о том, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе. Суждение субъекта о восприятии другим человеком мнения субъекта касательно мыслей другого о поведении субъекта в различных ситуациях.

Мы считаем, что над всеми этими уровнями существует еще один – высший – духовный, когда субъект, осознавая наличие духовного Я в себе и других людях, строит коммуникацию и социальное взаимодействие на основе этого духовного уровня, апеллируя к духовному Я другого. Тогда рефлексия приобретает свойства трансценденции – выхода за пределы ситуации и за пределы данного Я, получает статус высшей духовной рефлексии, основанной на мудрости, сострадании и понимании сути вещей, и реализуется благодаря высшим рефлексивным способностям.

Психологами подчеркивается важность различения рефлексии и рефлексивности. Рефлексия представляется как процесс познания себя, а рефлексивность как свойство личности (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков). При этом, согласно В.Д. Шадрикову, рефлексивность рассматривается как качество личности, определяющее рефлексии как процесс. Рефлексивность имеет меру выраженности и характеризуется направленностью процессов познания на себя в действиях, поступках, созерцании. Эта направленность может оцениваться с помощью наличия критериев правильности действий и правильности поступков; уровня развития познавательных способностей (интеллекта); показателей направленности на самооценку [16].

Рефлексия и рефлексивность реализуются с помощью рефлексивных способностей.

Говоря о рефлексивных способностях, отметим, что, согласно В.Д. Шадрикову, рефлексия характеризуется теми же способностями, что и способности познания объективного мира, но они приобретают специфические черты, определяемые предметом познания, т. е. субъектом самопознания [16]. По мнению А.В. Карпова, «Выраженность у личности способности к рефлексии во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения. В контексте эволюции психики рефлексия есть механизм ее самодифференциации с целью адаптации к изменяющейся внешней и усложняющейся внутренней среде» [6, с. 42].

Рефлексивные способности в современной психологии определяются как универсальный механизм развития, позволяющий осознать необходимость изменения индивидуального самосознания в целях продуктивной адаптации.

Рассуждая о высших рефлексивных способностях, важно отметить, что их кардинальная особенность по сравнению с рефлексивными способ-

ностями заключается в том, что они позволяют человеку возвыситься над стремлением к адаптации в отношении внешней среды, выйти за пределы эмпирической личности, материального уровня и перейти в сферу духовности. Часто это обусловлено целями духовного самосовершенствования. Выделяя высшие рефлексивные способности, упомянем высшие формы рефлексирования, о которых писал В.П. Зинченко: «По мере накопления опыта созерцания, переживания, страдания душа как бы впадает в понимание, фиксирует неотрефлексированные значения и смыслы... созерцание – медитация – переживание, равно как и формы искусства, представляют собой высшие формы рефлексии – рефлексии духовной, которая сродни озарению, сатори, инсайту» [2, с. 354].

Можно сказать, что духовная рефлексия реализуется не просто рефлексивными способностями, а обеспечивается благодаря высшим рефлексивным способностям, которые относятся к категории духовных. Рассматривая рефлексивные способности в качестве высших, мы используем критерий близости к духовному Я, движение от эгоцентрического Я к духовному Я, в основе которого находится морально-ценностный фундамент личности. Таким образом, с одной стороны, принимается в расчет, что рефлексивные способности связаны с мыслительными процессами (анализа, синтеза) и другими интеллектуальными процессами, с другой – учитывается направленность этих процессов (ориентация на высшие ценности и смыслы бытия), что, собственно, позволяет причислять их к разряду высших.

Высшие рефлексивные способности соотносятся со сферой самосознания, саморегуляции, саморазвития и обуславливают проявления мудрости, глубины осмысления бытия. Благодаря высшим рефлексивным способностям человек может видеть суть вещей, осознавать все, что с ним происходит, понимать причины и следствия явлений и действий; глубоко анализировать свой опыт и состояния; эффективно прогнозировать события, четко осознавать свои жизненные цели и ценности.

Таким образом, высшие рефлексивные способности обусловлены духовной направленностью личности. С их помощью создается возможность: а) поиска духовного Я и продвижения данного Я к духовному Я; б) осознания наличия духовного Я, способствующего тому, что рефлексия внутренняя и внешняя осуществляется с учетом требований духовного Я, как бы исходя из него.

Рассуждая о подходах и методах изучения рефлексии, рефлексивности и высших рефлексивных способностей, подчеркнем, что рефлексия сама является методом психологического исследования, выступая важнейшим элементом и формой теоретического осмысления действительности. Будучи направленной на внешний мир, рефлексия стано-

вится мощным инструментом осознания, углубленного понимания и решения проблем окружающей действительности, направленная на внутренний мир – помогает исследовать себя, переосмыслить личностные проблемы, ведет к самопреобразованию, саморазвитию. Рефлексия является своеобразным методом осуществления познания и метапознания.

Теоретико-методологическое направление исследований рефлексии, рефлексивности, высших рефлексивных способностей, предполагает создание теорий, концепций, моделей рефлексии, рефлексивных процессов, свойств, состояний, способностей и пр. (В.П. Зинченко, А.В. Карпов, Д.А. Леонтьев, В.А. Лефевр, В.А. Петровский, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Б. Старовойтенко, Г.П. Щедровицкий, В.Д. Шадриков и др.). В рамках этого направления выделяется моделирование рефлексии (В.А. Лефевр – системно-семиотическая модель рефлексии на основе логико-математического анализа; В.А. Петровский – транзактная модель рефлексивного выбора; И.Н. Семенов – системно-уровневая модель рефлексивной регуляции продуктивного мышления; С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов – концептуальная модель рефлексивно-инновационного процесса; Д.А. Леонтьев – дифференциальная модель рефлексии и др.). Метод моделирования в отношении к рефлексии может быть связан с реконструкцией и интерпретацией рефлексивных текстов, созданных выдающимися личностями, прославившимися уникальным вкладом в культуру (философия, теология, литература и пр.). Так, Е.Б. Старовойтенко говорит о моделировании индивидуальности с помощью рефлексивных литературных Я-текстов (метод психологической герменевтики). В этом случае речь идет о рефлексивно-персоналогических моделях творчества личности [14].

Для изучения высших рефлексивных способностей может использоваться предложенная нами психологическая модель духовных способностей, позволившая выделить и репрезентировать ряд высших способностей, включая рефлексивные [10].

Системно-типологический подход способствует проведению как теоретических, так и эмпирических исследований рефлексивных проявлений личности. В его русле выделяются и изучаются различные виды рефлексий: интеллектуальная, интуитивная, эмоциональная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, социальная, культуральная, экзистенциальная, духовная [12]. Этот подход позволяет включить в научное рассмотрение духовную рефлексия и высшие рефлексивные способности, относимые к категории духовных.

Метакогнитивный подход также, как и предыдущий системно-типологический, создает возможность теоретического и эмпирического изуче-

ния рефлексии, которая описывается в терминах метакогниций, метапознания (Карпов, Скитяева, 2005; Холодная, 2002; Flavell, 1979; Kuhn, Dean, 2004; Martinez, 2006; Tobias, Everson, 2002) [5; 17; 18; 19; 20].

Дифференциальный подход создает условия для эмпирического изучения рефлексии, рефлексивных состояний (позитивных, негативных), рефлексивных способностей. Он базируется на идее необходимости дифференциации понятия «рефлексивность» и различения ее типов, связанных с объективной направленностью (Д.А. Леонтьев, А.В. Карпов, В.В. Пономарева) и качественными особенностям рефлексивного отношения. Дифференциальный подход позволяет разграничить позитивные и негативные эффекты рефлексии, например: выявить положительную системную рефлексию, связанную со способностью посмотреть на себя со стороны и непродуктивные навязчивые размышления («самокопание») и фантазирование как негативные проявления рефлексии. В основу этого подхода положена дифференциальная модель рефлексии, предложенная Д.А. Леонтьевым.

Эта модель отражает четыре типа рефлексии: 1) арефлексия, 2) интроспекция, 3) системная рефлексия, 4) квазирефлексия. Дифференциальный подход создает условия для выявления разных типов рефлексии и уровней развития рефлексивных способностей, например, квазирефлексия будет свидетельствовать об их низкой степени развития, а системная рефлексия о высокой, открывающей путь к проявлению высших рефлексивных способностей [7].

Эмпирическое изучение рефлексивных проявлений личности вытекает из теоретических исследований и разработок и возможно, как в рамках номотетического, так и идиографического подходов. В силу специфики предмета исследования – рефлексивные проявления личности – особое значение приобретает применение идиографического подхода, который направлен на исследование уникальности, неповторимой индивидуальности человека, особенно это касается внутреннего духовного опыта, в том числе связанного с высшей рефлексией и высшими рефлексивными способностями. В этом случае могут использоваться качественные методы.

Особо хочется остановиться на интроспекции. И.Н. Семенов подчеркивает изменение ее статуса в современной психологической науке благодаря усилению гуманитарно-ориентированной тенденции в психологии. Он пишет, что интроспекция перешла из частного метода в категорию базового, общепсихологического метода, претерпевая при этом методологическую трансформацию [13].

Такой тип интроспекции в связи с экзистенциальной рефлексией имеет особое значение как для реального духовного самосовершенствования

и развития высших рефлексивных способностей, так и для их научного изучения и может использоваться в качестве метода исследования.

Заключение

Психологический анализ понятия рефлексии показал многовариантность его содержательного наполнения и разнообразие трактовок, но выявленные три модуса рефлексии (процесс, свойство и состояние) позволяют четко определить направления психологического исследования этого феномена и разграничить понятия «рефлексия» (процесс) и «рефлексивность» (свойство, качество). Выделение высшей формы рефлексии – духовной, ведет к необходимости применения понятия высших рефлексивных способностей, благодаря которым реализуется духовная рефлексия. Она же может служить основой для различения высших рефлексивных способностей и просто рефлексивных.

Исследование рефлексии, рефлексивности и высших рефлексивных способностей требует особых подходов и методов; оно может эффективно осуществляться благодаря моделированию рефлексии, системно-типологическому, метакогнитивному, дифференциальному и другим подходам.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. – М., 1984. – 433 с.
2. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
3. *Кант И.* Сочинения. В 6 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1965. – 799 с.
4. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–58.
5. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
6. *Карпов А.В.* О понятии метакогнитивных способностей личности // Психология интеллекта и творчества / под ред. А.Л. Журавлева, М.А. Холодной и др. – М., 2010. – С. 35–46.
7. *Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж.* Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2 (16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.08.2018).
8. *Локк Дж.* Опыт о человеческом разумении (1689) // Сочинения: в 3 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1985. – С. 77–582.
9. *Мириманова М.С.* Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем // Развитие личности. – 2001. – № 1. – С. 49–65.
10. *Ожиганова Г.В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 282 с.

11. Пономарева В.В. Исследование роли рефлексивности в структуре личности руководителя // Социальная психология – XXI век. – Ярославль, 2000. – С. 203–207.

12. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.

13. Семенов И.Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 3. – С. 22–39.

14. Старовойтенко Е.Б. Рефлексия личности в культуре // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 209–220.

15. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

16. Шадриков В.Д. Мысль, мышление и сознание // Мир психологии. – 2014. – № 1. – С. 17–32.

17. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry // American Psychologist. – 1979. – No 34 (10). – Pp. 906–911.

18. Kuhn D. & Dean D. A bridge between cognitive psychology and educational practice // Theory into Practice. – 2004. – No 43 (4). – Pp. 268–273.

19. Martinez M.E. What is metacognition? Phi Delta Kappan, 2006. – Pp. 696–699.

20. Tobias S., Everson H.T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring // College Board Research Report. – New York. – 2002. – No 3.

References

1. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6 t. T. 4. – M., 1984. – 433 s.

2. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskij akt. – M.: YAzyki slavyanskih kul'tur, 2010. – 592 s.

3. Kant I. Sochineniya. V 6 t. T. 3. – M.: Mysl', 1965. – 799 s.

4. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki // Psichologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 5. – S. 45–58.

5. Karpov A.V., Skityaeva I.M. Psichologiya metakognitivnyh processov lichnosti. – M.: Izd-vo «Institut psichologii RAN», 2005. – 352 s.

6. Karpov A.V. O ponyatii metakognitivnyh sposobnostej lichnosti // Psichologiya intellekta i

tvorchestva / pod red. A.L. ZHuravleva, M.A. Holodnoj i dr. – M., 2010. – S. 35–46.

7. Leont'ev D.A., Averina A.ZH. Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyacii [Elektronnyj resurs] // Psichologicheskie issledovaniya: ehlektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 2 (16). – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 10.08.2018).

8. Loka Dzh. Opyt o chelovecheskom razumenii (1689) // Sochineniya: v 3 t. T. 1. – M.: Mysl', 1985. – S. 77–582.

9. Mirimanova M.S. Refleksiya kak mekhanizm razvitiya samoorganizuyushchihya sistem // Razvitie lichnosti. – 2001. – № 1. – S. 49–65.

10. Ozhiganova G.V. Duhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatel'nosti. – M.: Izd-vo «Institut psichologii RAN», 2016. – 282 s.

11. Ponomareva V.V. Issledovanie roli refleksivnosti v strukture lichnosti rukovoditelya // Social'naya psichologiya – XXI vek. – YAroslavl', 2000. – S. 203–207.

12. Semenov I.N. Problemy refleksivnoj psichologii resheniya tvorcheskih zadach. – M.: NII OPP APN SSSR, 1990. – 215 s.

13. Semenov I.N. Refleksivnost' samonablyudeniya i personologiya introspekcii: k ontologii i metodologii refleksivnoj psichologii individual'nosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psichologiya. – 2015. – № 3. – S. 22–39.

14. Starovojtenko E.B. Refleksiya lichnosti v kul'ture // Mir psichologii. – 2007. – № 4. – S. 209–220.

15. Stepanov S.YU., Semenov I.N. Psichologiya refleksii: problemy i issledovaniya // Voprosy psichologii. – 1985. – № 3. – S. 31–40.

16. SHadrikov V.D. Mysl', myshlenie i soznanie // Mir psichologii. – 2014. – № 1. – S. 17–32.

17. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry // American Psychologist. – 1979. – No 34 (10). – Pp. 906–911.

18. Kuhn D. & Dean D. A bridge between cognitive psychology and educational practice // Theory into Practice. – 2004. – No 43 (4). – Pp. 268–273.

19. Martinez M.E. What is metacognition? Phi Delta Kappan, 2006. – Pp. 696–699.

20. Tobias S., Everson H.T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring // College Board Research Report. – New York. – 2002. – No 3.

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Екимчик Ольга Александровна

кандидат психологических наук

Хохлова Юлия Андреевна

Кирпичник Ольга Владимировна

Костромской государственной университет

tat.krukova44@gmail.com, olga-ekimchik@rambler.ru, xoxlowa.iu@yandex.ru, kirpichnik@yandex.ru

ФЕНОМЕН КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ СУБЪЕКТИВНЫХ ОЦЕНОК ЖИЗНЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ И ЕГО ИЗМЕРЕНИЕ

(первичная русскоязычная адаптация Шкалы когнитивных искажений – CDS)

Исследование имеет финансовую поддержку РФФИ, проект 18-013-01005А

В статье представлены результаты эмпирических исследований влияния когнитивных искажений на субъективную оценку жизненных событий и благополучия человека. Шкала когнитивных искажений – CDS Р. Ковина и др., 2011 была использована для российской выборки. Представлены результаты первичной русскоязычной адаптации CDS (n = 295). Приводятся некоторые эмпирические данные, подтверждающие основные теоретические идеи о когнитивных искажениях и психометрических свойствах ШКИ (CDS) из проведенных авторами эмпирических исследований.

Ключевые слова: когнитивные искажения, субъективная оценка, жизненные события, ШКИ/CDS, психометрическая адаптация.

Феномен когнитивных искажений включает широкий круг явлений, связанных с неадекватным восприятием, переработкой и воспроизведением информации о действительности, о себе. Понятие «когнитивные искажения» одними из первых ввели израильские психологи Д. Канеман и А. Тверски в начале 1970-х годов. Они изучали влияние стереотипов на мышление людей и пришли к выводу, что определенная специфика человеческого мышления является причиной возникновения когнитивных искажений [13]. Даниэль Канеман является одним из основоположников психологической экономической теории и один из самых известных исследователей принятия решений человеком и ошибок, основанных на когнитивных искажениях, допускаемых при этом. За изучение поведения человека в условиях неопределенности Д. Канеман получил в 2002 году Нобелевскую премию по экономике (единственный случай получения данной премии по экономике психологом). За много лет исследований Д. Канеман и коллеги выяснили и экспериментально доказали, что человеческими поступками руководит не только и не столько разум людей, сколько их иррациональность и ошибки [12; 13; 14; 15]. Имеются в виду умственные ошибки, «ловушки», которые мешают человеку принимать адекватные решения и способствуют ему в том, чтобы делать ошибочные выводы. Так, многие думают, что в Калифорнии люди счастливее, так как там хороший климат. Но это не так. Аналогично про одиноких женщин думают, что если женщина «за 40 лет» не замужем, она более несчастна: и это не подтвержденная иллюзия, неправда [11; 15].

То, что человек думает о той или иной ситуации, предмете, событии, далеко не всегда относит-

ся к его собственному, мотивированному мнению. Его мнение редко бывает досканально взвешенным, обдуманым, аргументированным. Чаще всего, при принятии какого-либо решения люди используют готовые шаблоны, заимствованные из разных сфер жизни: общение с близким окружением, литература, СМИ, наблюдение со стороны за незнакомыми людьми, социальные учреждения и тому подобное, поскольку нет человека, который бы был специалистом во всех сферах жизни. Часто люди даже не подозревают, что у них присутствуют какие-либо ошибки мышления. Так существует заблуждение о том, что счастье связано с высоким доходом, удовлетворением базовых и психологических потребностей, высоким стандартом жизни, несением добра людям. Авторы убедительно экспериментально доказывают, что это не так [15; 17]. Когнитивные искажения могут негативно сказываться на деятельности людей, снижать ее продуктивность и результативность, иногда способствуют отказу человека от действий, ведущих его к достижению успеха. Ошибки мышления несут за собой ошибки в принятии решений. Данные решения могут быть как более простые (вступление в брак), так и более сложные, опасные для жизни многих людей (развязывание конфликтов и войн). Подвергаясь когнитивным искажениям, мозг попадает в собственную «ловушку».

Феномен когнитивных искажений касается не столько требований к себе или другим, сколько эмоциональной окраски предстоящих или текущих событий. Среди иррациональных убеждений большинство касается личности самого индивида, а когнитивные искажения более разнообразны относительно их объекта. Отмечают, что при исследовании метакогниции основной методологиче-

ской проблемой является проблема объективности и точности метакогнитивных суждений, которая связана с несколькими феноменами: 1. Феномен чувства знания – погрешность в точности актуализации знаний. 2. Иллюзия знания – метакогнитивное искажение, при котором человек преувеличивает степень понимания материала (т.е. оценка уровня понимания материала на 50–60% выше успешности выполнения задания). 3. Эффект Даннинга – Крюгера – метакогнитивное искажение, при котором люди с низкими когнитивными способностями склонны завышать последние и, наоборот, лица с высокими способностями, склонны занижать свою самооценку (Kruger – Dunning, 1999) [4].

Следует отметить, что ошибки и искажения обнаруживаются не только в мышлении, но и в других познавательных процессах: это перцептивные иллюзии – зрительные, слуховые, вкусовые и иные искажения восприятия у человека. Среди процессов памяти обнаруживаются искаженные, *ложные воспоминания*, которые иногда объясняются теорией нечетких следов (Э. Ловтус и Дж. Шоу). Э. Ловтус утверждает, что память человека – достаточно хрупкий механизм, которым можно управлять [2; 4]. Искажение восприятия партнера в организационном взаимодействии исследовано В.А. Толочком и др. [9], многими социальными психологами [8]. Невозможно полностью избавиться от когнитивных искажений, но есть возможность их корректировки и преодоления, поскольку на смену одному виду ошибочного мышления появляется другой вид и также будет способствовать неадекватному восприятию ситуаций, влиять на неправильное принятие решений. Однако перейдя из когнитивных в метакогнитивные искажения, они могут быть преодолены. Если человек приложит все усилия для того, чтобы их обнаружить у себя и понять, что когнитивные искажения мешают в жизни, то сможет справиться с ними. Когнитивные искажения получили существенную разработку и прикладное применение в когнитивно-поведенческой психотерапии [3]. Существуют патогенные искажения когнитивных процессов, которые способны запускать страдания, депрессию и т.д. Конкретные ошибки, которые допускают люди при принятии решений в ситуации неопределенности, способствуют неполным, приблизительным решениям. Альберт Эллис в рационально-эмотивной терапии (РЭТ, РЭПТ) выявил двенадцать иррациональных идей, которые приводят человека к саморазрушению и ошибочному поведению. В основе иррациональных идей находятся суеверия и бессмысленность. Они близки когнитивным искажениям Канемана, Бека и др. Согласно Эллису, людям свойственно придумывать для себя и других абсолютные требования. Данные требования делятся на две категории психологических проблем: проблему Эго и проблему дискомфорта [2; 4].

Шкала когнитивных искажений (Cognitive Distortions Scale – CDS) позволяет определить, какие типы ошибочного мышления используют люди в двух сферах: в сфере межличностного общения и в сфере личных достижений. Она была разработана канадскими авторами R. Covin, D.J.A. Dozois, A. Ogniewicz и P.M. Seeds, которые предоставили перечень из 10 видов когнитивных искажений и объяснили их суть следующим образом: 1. Телепатия («чтение мыслей»). Люди часто считают, что окружающие плохо о них думают. Это происходит даже тогда, когда окружающие люди не говорят и не думают ничего плохого. 2. Катастрофизация (от слова «катастрофа»). У людей нередко бывают негативные представления о будущем. Когда для этого нет причин. 3. Мышление «Всё или ничего». Некоторые люди, оценивая что-либо, могут оценивать вещи только как «или-или». Другие могут видеть не только плохое, оценивая события. 4. Эмоциональные доводы (доказательства). Люди могут верить в то, что это правда, только потому, что они так «чувствуют». 5. Наклеивание ярлыков. Человек может причислять себя к определенному типу людей. Если это происходит после того, как случилось что-то плохое. 6. Психологический фильтр. Иногда люди фильтруют полученную информацию. Когда они воспринимают и позитивную и негативную информацию, то фокусируются только на негативной. 7. Сверх-обобщение. Когда с человеком происходит что-то плохое, он начинает думать, что с ним случится еще больше плохого. Он начинает верить, что одно плохое событие – это начало череды неудач. 8. Персонализация. Люди могут верить в то, что они ответственны за то плохое, что происходит вокруг, хотя они на самом деле не несут ответственности за это. Другими словами, они выбирают негативные события и начинают считать, что сами стали их причиной. 9. «Должен соответствовать». Иногда люди думают, что всё должно происходить определенным образом. 10. Сведение к минимуму или исключение хорошего. Люди иногда могут не замечать всё хорошее, что с ними случается [10].

На основе перечисленных теорий выявляется, что смысл всех когнитивных искажений (и иррациональных убеждений) в том, что в большинстве случаев они имеют разрушающий характер, являются барьером при понимании жизненных ситуаций, выборе конструктивного поведения в межличностных отношениях и характеристике собственных достижений, предвосхищении будущего поведения и мыслей других людей. Чаще всего когнитивные искажения несут за собой высокую негативно окрашенную эмоциональную нагрузку.

Когнитивные искажения в оценке состояний одиночества, собственного благополучия и неблагополучия

В организованных нами эмпирических исследованиях с помощью *Шкалы когнитивных иска-*

жений (CDS) ранее было выявлено, что некоторые когнитивные искажения вносят наибольший вклад в субъективную оценку одиночества (особенно эмоционального). Это исключение хорошего, сверх-обобщение, черно-белое мышление, психологические фильтры и катастрофизация. Было также установлено, что когнитивные искажения больше выражены у женщин в сфере межличностных отношений ($p < 0,01$) [5].

Проблема когнитивных искажений в оценке субъективного благополучия/неблагополучия мало изучена. В эмпирическом исследовании Ю.А. Хохловой и Т.Л. Крюковой проверялась сопряженная гипотеза: Оценка человеком собственного благополучия и неблагополучия, как и Я – концепция, в целом, нередко находится под влиянием его когнитивных искажений (ошибок мышления, стереотипов). Выборка: 101 человек (от 20 до 60 лет). Среди психодиагностических методов: Шкала когнитивных искажений (Cognitive Distortions Scale – CDS, Covin, R. и др. 2011); Обзор жизненного опыта: оценка влияния изменений в жизни (Life Experiences Survey – LES, Sarason I.G., Johnson J.H., и Siegel J.M., 1978) (апробация авторов, 2018) [16]. Предполагалось, что чем больше перемен происходит в жизни человека, как позитивных, так и негативных, тем менее благополучным он себя считает. Оказалось, что когнитивные искажения или ошибки мышления, особенно в межличностных отношениях, чаще встречаются у женщин, возможно, т.к. они более эмоционально реагируют на жизненные события, нежели мужчины ($p < 0,002$). Тип ошибочного мышления связан с уровнем самооценки: люди с низкой самооценкой чаще склонны использовать такие типы ошибочного мышления как «Катастрофизация» и «Исключение хорошего». При оценке качества жизни и удовлетворенности в пределах нормы, собственное благополучие или неблагополучие оценивается выше, чем за пределами нормы. Частота когнитивных искажений собственного благополучия связана и зависит от уровня оптимизма и самоэффективности субъекта: чем выше / оптимальнее уровень оптимизма и самоэффективности, тем реже люди склонны когнитивно исказить оценку своей жизни. Таким образом, оценка состояния собственного благополучия человеком при жизненных переменах оказалась тесно сопряжена с когнитивными способностями адекватно (без искажений) воспринимать жизненные перемены [6].

Целью данной статьи является представление психометрических характеристик диагностического инструмента Шкала когнитивных искажений (Cognitive Distortions Scale – CDS) и сделать заключение о его пригодности быть использованным в научном исследовании.

Результаты первичной адаптации методики CDS

Метод. Использовалась Шкала когнитивных искажений – Cognitive Distortions Scale (CDS) ка-

надских авторов R. Covin, D.J.A. Dozois и др., 2011, которые признают, что существует острый дефицит измерительных инструментов для выявления ошибок мышления. Шкала измеряет 10 когнитивных искажений, которые могут проявляться в двух сферах: межличностных отношений и общения и сфере достижений в деятельности [10].

Выборка: в процессе адаптации приняли участие 295 человек (из них 104 мужчины и 191 женщина) в возрасте от 18 до 62 лет, средний возраст 28,5 стандартное отклонение – 10,2.

В ходе исследования респондентам была дана следующая инструкция: «Мы хотим выяснить, какие типы мышления Вы используете. В этой анкете Вы прочтаете о 10-ти типах мышления. Вам даны описания каждого из них. Пожалуйста, прочитайте два примера, которые помогут понять каждый из типов. Всегда будет два примера: один относится к социальным отношениям (друзья, партнеры и семья), а другой будет относиться к личным достижениям (экзамен, отчет, и тест, или трудности/неудачи в выполнении работы). Эти примеры помогут Вам понять, как каждый тип мышления выглядит в реальной жизни.

Ваша задача – постараться понять описанный тип мышления. Затем просим Вас оценить то, насколько часто Вы используете этот тип мышления. Также подумайте над тем, как часто Вы используете каждый из типов в выше описанных сферах (сфера отношений и сфера личных достижений). Просим Вас хорошо подумать над Вашими ответами».

Далее ответы переводились в семибалльную порядковую шкалу. После этого данные были подвергнуты психометрической проверке на надежность и валидность методики «Шкала когнитивных искажений».

Нами были получены следующие результаты: очень высокие показатели надежности альфа-Кронбаха ($\alpha = 0,92$) для всей методики в целом – 20-ти пунктов, при этом корреляции пунктов с суммарными баллами также хорошие $0,41 < r < 0,66$ (тогда как допустимыми считаются корреляции выше, чем 0,20 и меньше, чем 0,80). Следовательно, все пункты в указанной методике хорошо согласованы между собой и направлены на измерение одного феномена под названием «когнитивные искажения».

Далее были проанализированы надежность и согласованность пунктов, измеряющих когнитивные искажения в сфере межличностных отношений. Психометрические коэффициенты получились несколько ниже ($\alpha = 0,84$ и $0,39 < r < 0,62$), чем для методики в целом, но еще довольно высокие. Пункты, измеряющие когнитивные искажения в сфере деятельности и личных достижений, хорошо между собой согласуются ($\alpha = 0,84$ и $0,39 < r < 0,64$). Полученные результаты позволяют утверждать, что согласованность методики хоро-

шая и все пункты направлены на измерение заявленных феноменов.

Далее был проведен факторный анализ для изучения структуры шкалы и подтверждения в ней субшкал, которые были заложены авторами. Проверка с помощью меры выборочной адекватности показала применимость факторного анализа для указанных данных (КМО=0,83). Для факторизации данных мы использовали один из наиболее строгих методов «Метод максимального правдоподобия» вращения Варимакс нормализация Кайзера. Полученная факторная структура включает в себя 5 факторов с весом более 1 и описывает 55,24% полной объясненной дисперсии.

Первый фактор (вес - 2,7 дисперсия 13,54%) включает в себя «Катастрофизацию» в сфере межличностных отношений (0,73) и в сфере личных достижений (0,81). Второй фактор (вес - 2,4 дисперсия 12,21%) охватывает такое когнитивное искажение как «Сверх-обобщение» в сфере межличностных отношений (0,84) и в сфере личных достижений (0,78). Третий фактор (вес - 2,2 дисперсия 10,99%) включает в себя когнитивное искажение «Наклеивание ярлыков» в сфере межличностных отношений (0,79) и сфере личных достижений (0,79). Четвертый фактор (вес - 2,2 дисперсия 10,83%) описывает когнитивное искажение «Должен соответствовать» в сфере личных достижений (0,89) и сфере межличностных отношений (0,79). Пятый фактор (вес - 1,5 дисперсия 7,67%) охватывает когнитивные искажения «Всё или ничего» в сфере межличностных отношений (0,81) и в сфере личных достижений (0,70).

Таким образом, факторный анализ воспроизводит структуру 5-ти из заявленных 10 видов когнитивных искажений. В факторном анализе не нашли своего отражения следующие виды когнитивных искажений: «Сведение к минимуму или исключение хорошего», «Персонализация», «Психологический фильтр», «Эмоциональные доводы», «Телепатия». Установленный факт требует дополнительного анализа и интерпретации. Кроме того, спорным моментом является и тот фактор, что авторы заложили в каждый вид всего по два

измерения «межличностные отношения» и «сфера личных достижений», так как согласно психометрическим правилам на одну субшкалу (фактор) необходимо минимум три измерения или три пункта. Проведенный нами факторный анализ данных, полученных на русскоязычных респондентах, подтвердил структуру методики лишь частично.

Внешняя валидность методики проверялась путем корреляции с таким показателем как комплекс недостаточности человека. Согласно основным идеям индивидуальной психологии А. Адлера, комплекс недостаточности определяется как продуцирование недостаточности, осознанное, намеренное подчеркивание своих физических недостатков как личного недуга или же утрата веры в свои силы и способности и, как следствие, осознание лишь половины своей энергии, внимания и воли. Человек поступает так, для того, чтобы обойти стороной какое-либо дело или принятие важного решения [1]. С помощью корреляционного анализа с использованием R-критерия Спирмена (табл. 1) было выявлено наличие прямой взаимосвязи между комплексом недостаточности и суммарным баллом по когнитивным искажениям. В связи с этим можно утверждать, что от наличия комплекса недостаточности зависит частота использования человеком в жизни когнитивных искажений в целом. Так же можно отметить, что с частотой использования когнитивных искажений напрямую связан уровень комплекса недостаточности. Чем больше у человека наблюдается когнитивных искажений, тем сильнее он ощущает слабость своего Я, свою несостоятельность и фрустрированность (табл. 1).

Обнаружены значимые прямые корреляционные связи комплекса недостаточности (табл. 2) с такими типами когнитивных искажений, как: Катастрофизация в личных достижениях (необоснованные негативные представления о будущем), Навешивание ярлыков в двух сферах (причисление себя к определенному типу людей после произошедшей негативной ситуации), Психологические фильтры (фокус внимания только на негативной стороне ситуации) в сфере личных достижений и Сверх-обобщение (убеждение в том, что одно

Таблица 1

Связь когнитивных искажений с комплексом недостаточности

	Суммарный балл по когнитивным искажениям
Комплекс недостаточности	0,361*

Значимость: $p \leq 0,05$.

Таблица 2

Корреляционные связи комплекса недостаточности с типами когнитивных искажений

Виды КИ по CDS	Катастрофизация в достижениях	«Ярлыки» в сфере отношений	«Ярлыки» в сфере достижений	Фильтры в сфере достижений	Сверх-обобщение в отношениях
Комплекс недостаточности по Адлеру	0,190	0,331	0,372	0,233	0,202

Значимость: $p \leq 0,05$.

негативное событие приведет за собой череду неудач) в межличностных отношениях. Исходя из этого, необходимо сказать, что людям с высоким комплексом недостаточности свойственно негативное окрашивание происходящих и предстоящих событий.

Также мы выявили, что выраженность комплекса недостаточности предсказывает частоту использования таких когнитивных искажений как Навешивание ярлыков в межличностной сфере и личных достижениях (табл. 3). Можно сказать, что при осознании своей слабости и беспомощности людям свойственно причислять себя к группе «неудачников», тех кто не чувствуют силу и уверенность в себе. Таким людям проще смириться и признать свою слабость, нежели попытаться поднять уровень своей самооценки, укрепить Я-концепцию.

Согласно А. Беку, когнитивные искажения представляют собой систематические ошибки человека в суждениях, которые возникают на основе неправильных, искаженных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, и влияют на восприятие поведения человека в определенной ситуации [3]. Они являются причиной ложных представлений и сигналов самому себе, вследствие чего возникают неадекватные эмоциональные реакции. Когнитивные искажения возникают неосознанно и непроизвольно, являются автоматическими, способствуют дезадаптации и увеличивают риски, связанные с ней. При высоком уровне комплекса недостаточности происходит усиление и увеличение когнитивных искажений, т.к. мышление че-

ловека, убежденного в своей слабости и несостоятельности, искажается, негативная оценка себя и происходящих ситуаций нарастает. Следовательно, чем ниже уровень комплекса недостаточности, тем реже возникают при оценке себя и ситуаций ошибки мышления.

Далее мы проанализировали дескриптивную статистику и провели межгрупповые сравнения для подсчета эмпирических норм. В частности, были проанализированы различия в когнитивных искажениях между мужчинами и женщинами. С помощью Т-критерия Стьюдента было установлено, что когнитивные искажения более характерны для женщин, чем для мужчин. Это подтверждает ранее полученные результаты [5]. Женщинам более свойственны следующие когнитивные искажения: телепатия ($m_m=6,50m_{ж}=7,66t=3,49p<0,01$); катастрофизация ($m_m=5,96m_{ж}=7,29t=3,77p<0,01$); эмоциональные доводы ($m_m=5,97m_{ж}=7,25t=3,76p<0,01$); психологические фильтры ($m_m=5,70m_{ж}=6,88t=3,36p<0,01$); персонализация ($m_m=5,59m_{ж}=6,53t=2,68p<0,01$). По другим когнитивным искажениям различий не обнаружено, они в равной степени характерны для людей обоего пола.

В связи с выявленными различиями считаем необходимым представить эмпирические нормы, как для мужчин, так и для женщин (табл. 4).

Анализ дескриптивной статистики (табл. 4) демонстрирует довольно высокие значения для стандартного отклонения, как у мужчин, так и у женщин: оно превышает две единицы. Такие результаты свидетельствуют о гетерогенности вы-

Таблица 3

Влияние комплекса недостаточности на когнитивные искажения

Виды КИ по CDS	F	p-level (уровень значимости)
Навешивание ярлыков в межличностной сфере	2,006	0,01
Навешивание ярлыков в сфере социальных достижений	1,813	0,02

Таблица 4

Эмпирические нормы по методике CDS для мужчин и женщины по частоте когнитивных искажений (N=295)

Когнитивные искажения по CDS (Ковин и др., 2011)	Эмпирические нормы для мужчин (n1=104)		Эмпирические нормы для женщин (n2=191)	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Телепатия	6,50	± 2,88	7,66	± 2,64
Катастрофизация	5,96	± 2,47	7,29	± 3,11
«Все или ничего»	6,37	± 2,92	6,06	± 2,77
Эмоциональные доводы	5,97	± 2,71	7,2	± 2,82
Наклеивание ярлыков	5,67	± 2,83	6,02	± 2,95
Психологические фильтры	5,70	± 2,73	6,88	± 2,97
Сверх-обобщение	5,13	± 2,80	5,73	± 3,12
Персонализация	5,59	± 2,46	6,53	± 3,09
Должен соответствовать	6,66	± 3,28	7,15	± 3,16
Исключение хорошего	5,45	± 2,70	5,85	± 2,88

борки в отношении когнитивных искажений, то есть в ней присутствуют люди с явным их наличием, а также и те, кому они не свойственны вообще.

В целом, психометрические характеристики, полученные для данной методики в ее первичной русскоязычной адаптации, вполне удовлетворительные и методика может быть использована в психологическом консультировании или при проведении исследований. Безусловно, необходима дальнейшая ее проверка и выявление подлинной факторной структуры.

Выводы

Подводя итоги нашему эмпирическому исследованию психометрических характеристик новой методики когнитивных искажений (CDS), можно сказать, что людям свойственно занижать или искажать оценки происходящих с ними жизненных явлений, например, реально существующий уровень собственного благополучия, переживания одиночества под влиянием многих факторов, например, оценки ими собственных жизненных событий (Хохлова, 2018). Однако данные искажения поддаются коррекции, и прежде всего, в рамках когнитивно-поведенческой практики, психотерапевтической, в том числе (Бек, Эллис, Холмогорова, Гаранян, Фаликман и др.). Исходя из вышесказанного, можно определить, что на самом деле, чтобы скорректировать, изменить свои когнитивные ошибки и иррациональные убеждения, требуется высокая саморефлексия, самоанализ, т.к. нужно уметь улавливать те мысли, которые вызывают дискомфорт, нагнетают отрицательные эмоции. Когнитивные искажения поддаются ослаблению. Так, если человек может обнаружить их у себя, далее он выбирает одно / несколько дальнейших действий, касающихся этого: 1) ничего не менять, оставить все как есть, не корректировать свои когнитивные искажения, принять для себя их наличие; 2) обратиться к специалисту по данному вопросу, чтобы тот помог ему скорректировать иррациональные убеждения; 3) попробовать самому изменить свои ошибки мышления и убеждения, направить их в позитивное русло, трансформировать их из иррациональных в рациональные. Данное направление составляет перспективу нашего исследования.

Библиографический список

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 224 с.
2. Андерсон, Дж.Р. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
3. Бек Дж.С. Когнитивная терапия: полное руководство. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. – 400 с.
4. Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия / под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. – М.: Ломоносовъ, 2011. – 384 с.

5. Крюкова Т.Л. Когнитивные ошибки и оценка социального и эмоционального одиночества [Электронный ресурс] // Материалы Шестой междунар. конф. по когнитивной науке 23–27 июня 2014 года, Калининград, Россия / под ред. Ю.И. Александрова и др. – С. 364–366. – Режим доступа: <http://conf.cogsci.ru/catalog.aspx?CatalogId=224,n> [www.cogsci.ru] (дата обращения 2.09.2018).

6. Крюкова Т.Л., Хохлова Ю.А. Феномен когнитивных искажений в субъективной оценке жизненных событий // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 4–5 октября 2018 / под ред. Л.И. Дементий, А.Ю. Маленовой. – Омск: ОмГУ, 2018.

7. Крюкова Т.Л., Хохлова Ю.А. Когнитивные искажения в оценке состояния собственного благополучия и неблагополучия [Электронный ресурс] // Ананьевские чтения – 2018. Психология личности: традиции и современность. – Режим доступа: <http://ananjev.spbu.ru/thesis/details/1/883.html?key=68704050> (дата обращения 5.09.2018).

8. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

9. Толочек В.А. Искажение восприятия партнера в структуре управленческого взаимодействия / В.А. Толочек, Н.И. Журавлева, С.М. Сухарева, В.А. Тараканова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2008. – № 1 (3). – С. 120–127.

10. Covin R., Dozois D.J.A., Ogniewicz A. and Seeds P.M. Measuring Cognitive Errors: Initial Development of the Cognitive Distortions Scale (CDS) // International Journal of Cognitive Therapy. – 2011. – 4 (3). – P. 297–322.

11. Diener E., Ng W., Harter J., Arora R. Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling // Journal of Personality and Social Psychology. – 2010. – N. 99. – P. 52–61.

12. Gilovich T., Griffin D., & Kahneman D. (Eds.). Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment. – New York: Cambridge University Press, 2002.

13. Kahneman D. & Tversky A. (Eds.). Choices, values and frames. – New York: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation, 2000.

14. Kahneman D. and Krueger A.B. Developments in the measurement of subjective well-being // The Journal of Economic Perspectives. – 2006. – N. 20. – P. 3–24.

15. Kaufman S.B. The Differences between Happiness and Meaning in Life // Scientific American. – 2016.

16. Sarason I.G., Johnson J.H., and Siegel J.M. Assessing the Impact of Life Changes: Development of the Life Experiences Survey // Journal of Consulting

and Clinical Psychology. – 1978. – Vol. 46. – No. 5. – Pp. 932–946.

17. Twenge J.V., Sherman R.A., Lyubomirsky S. More Happiness for Young People and Less for Mature Adults // Time Period Differences in Subjective Well-Being in the United States, 1972–2014. – 2016. – Vol. 7 (2). – Pp. 131–141.

References

1. Adler A. Praktika i teoriya individual'noj psihologii. – M.: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. – 224 s.

2. Anderson, Dzh.R. Kognitivnaya psihologiya. – SPb.: Piter, 2002. – 496 s.

3. Bek Dzh.S. Kognitivnaya terapiya: polnoe rukovodstvo. – M.: OOO «I.D. Vil'yams», 2006. – 400 s.

4. Kognitivnaya psihologiya: istoriya i sovremennost'. Hrestomatiya / pod red. M. Falikman i V. Spiridonova. – M.: Lomonosov", 2011. – 384 s.

5. Kryukova T.L. Kognitivnye oshibki i ocenka social'nogo i ehmocional'nogo odinochestva [EHlektronnyj resurs] // Materialy SHestoj mezhdunar. konf. po kognitivnoj nauke 23–27 iyunya 2014 goda, Kaliningrad, Rossiya / pod red. YU.I. Aleksandrova i dr. – S. 364–366. – Rezhim dostupa: <http://conf.cogsci.ru/catalog.aspx?CatalogId=224,n> [www.cogsci.ru] (data obrashcheniya 2.09.2018).

6. Kryukova T.L., Hohlova YU.A. Fenomen kognitivnyh iskazhenij v sub"ektivnoj ocenke zhiznennyh sobytij // Lichnost' v trudnyh zhiznennyh situacijah: resursy i preodolenie: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. 4–5 oktyabrya 2018 / pod red. L.I. Dementij, A.YU. Malenovoj. – Omsk: OmGU, 2018.

7. Kryukova T.L., Hohlova YU.A. Kognitivnye iskazheniya v ocenke sostoyaniya sobstvennogo blagopoluchiya i neblagopoluchiya [EHlektronnyj resurs] // Anan'evskie chteniya – 2018. Psihologiya lichnosti: tradicii i sovremennost'. – Rezhim dostupa: <http://ananyev.spbu.ru/thesis/details/1/883.html?key=68704050> (data obrashcheniya 5.09.2018).

8. Fernhem A., Hejven P. Lichnost' i social'noe povedenie. – SPb.: Piter, 2001. – 368 s.

9. Toloček V.A. Iskazhenie vospriyatiya partnera v strukture upravlencheskogo vzaimodejstviya / V.A. Toloček, N.I. ZHuravleva, S.M. Suhareva, V.A. Tarakanova // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psihologiya. – 2008. – № 1 (3). – S. 120–127.

10. Covin R., Dozois D.J.A., Ogniewicz A. and Seeds P.M. Measuring Cognitive Errors: Initial Development of the Cognitive Distortions Scale (CDS) // International Journal of Cognitive Therapy. – 2011. – 4 (3). – P. 297–322.

11. Diener E., Ng W., Harter J., Arora R. Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling // Journal of Personality and Social Psychology. – 2010. – N. 99. – P. 52–61.

12. Gilovich T., Griffin D., & Kahneman D. (Eds.). Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment. – New York: Cambridge University Press, 2002.

13. Kahneman D. & Tversky A. (Eds.). Choices, values and frames. – New York: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation, 2000.

14. Kahneman D. and Krueger A.B. Developments in the measurement of subjective well-being // The Journal of Economic Perspectives. – 2006. – N. 20. – P. 3–24.

15. Kaufman S.B. The Differences between Happiness and Meaning in Life // Scientific American. – 2016.

16. Sarason I.G., Johnson J.H., and Siegel J.M. Assessing the Impact of Life Changes: Development of the Life Experiences Survey // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1978. – Vol. 46. – No. 5. – Pp. 932–946.

17. Twenge J.V., Sherman R.A., Lyubomirsky S. More Happiness for Young People and Less for Mature Adults // Time Period Differences in Subjective Well-Being in the United States, 1972–2014. – 2016. – Vol. 7 (2). – Pp. 131–141.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЖЕНЩИН В СЕМЬЕ

Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-01001

В статье представлен анализ развивающихся теорий благополучия и эмоционального выгорания в семье у женщин в зрелом возрасте. Описаны характерные признаки эмоционального выгорания в семье, анализируется его ситуационный контекст. Особый акцент сделан на структурной организации психологического благополучия женщин. Раскрыто содержание сопряженности эмоционального выгорания и психологического благополучия женщин в период средней взрослости

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психологическое благополучие, семейные отношения, повседневный стресс, ресурсы, истощение, средний возраст.

Традиционно проблема эмоционального выгорания в психологической науке изучается к профессиональной сфере, где данный феномен исследуют, как правило, у представителей социальных профессий – педагогов, психологов, медиков, юристов [3; 6; 7; 9].

Выделяется три основных подхода, на основе которых строятся объяснительные модели выгорания. В индивидуально-психологическом подходе причину выгорания объясняют несоответствием между ожиданиями от работы и реальной действительностью [8]. В социально-психологическом подходе детерминирующим фактором выгорания признается специфика работы в социальной сфере [9]. В рамках организационно-психологического подхода причину развития выгорания связывают с проблемами личности в организации: отношения руководства к работнику, ролевой конфликт и т.д. [9]. Между тем данная проблематика в последние десятилетия стала выходить за рамки профессионального контекста, появились исследования, направленные на изучение этого феномена в контексте семейных отношений. Л.А. Базалева, описывая материнское выгорание, рассматривает исполнение матерью родительских функций как специфическую форму трудовой деятельности, проводя тем самым параллели с традиционным контекстуальным подходом [1].

Следует отметить, что большинство исследователей, изучающих проблему эмоционального выгорания в семье, сфокусированы на психологических проблемах женщин. Это объясняется объективными причинами.

Жизнь современной женщины многообразна и характеризуется социальной и экономической нестабильностью, ролевыми перегрузками, конфликтами, избытком информации. Это повышает уровень повседневного стресса, усиливает запрос на имеющиеся у женщины личностные и социальные ресурсы. Однако под влиянием высоких стрессовых нагрузок и недостаточной эффективности совладающего поведения развивается истощение ресурсов, которое обусловлено накоплением

негативных эмоций, при отсутствии «разрядки», возможности их отреагирования, что влечет состояние хронического стресса и приводит к общей дезадаптации [7; 11].

Ю.В. Попов и К.В. Кмить поднимают вопрос о психологическом состоянии матерей в условиях хронического стресса и приходят к выводу, что субъективно ощущаемая беспомощность и тщетность всех усилий, истощение от несоразмерной результату затраты сил и накопившееся неудовлетворение собственных потребностей – все это со временем становится причиной истощенности адаптационных ресурсов матери и может привести к «выгоранию» [10].

В гендерных психологических исследованиях (Ю.Е. Алешина, Е.В. Лекторская, 1989) отмечается, что, ролевой конфликт женщины, возникающий из необходимости совмещать профессиональные и семейные роли, свидетельствует об общем жизненном неблагополучии женщины, низком эмоциональном тонусе и связан с низкой степенью удовлетворенности браком, а так же с трудностями личностной самоактуализации. Есть данные о том, что женщины чаще и сильнее, чем мужчины, испытывают трудности в самоактуализации, имеют более низкую самооценку и негативное самоотношение [2]. Это может быть связано с тем, что самореализация женщины в отличие от мужчины происходит не через поступки, а через процесс самосознания. Модусом бытия женщины в семье часто является самоотречение, «растворение» себя в близких и родных людях, посвящение им себя и своей жизни. Особенно ярко это проявляется в периоды вынужденной профессиональной стагнации, но даже при успешной профессиональной реализации женщины склонны к самообвинению, связанному с представлением о себе как «плохой матери», «плохой жене» [2].

Однако, как отмечает И.Н. Ефимова, родительские функции выполняет не только мать. Вклад в развитие ребенка делают все члены семьи, поэтому необходимо исследовать родительскую сферу вне зависимости от пола и степени родства взрос-

лого, выполняющего родительские функции. В связи с этим автор рассматривает феномен выгорания шире, объединяя психологическое выгорание матери и отца термином «родительское выгорание». С позиции автора родительское выгорание – это многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием [5].

Симптомокомплекс выгорания по данным исследований (И.Е. Екжанова, Ю.В. Попов, А.И. Ташева, В.В. Ткачева, Е.В. Хорошева), часто выражен у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Более того, авторами был выделен комплекс личностных особенностей – коррелятов индикаторов эмоционального выгорания.

В семейном контексте выгорание изучается не только в родительской сфере, но и в супружеских отношениях. Ю.Н. Стекольников, С.В. Ильинский понимают эмоциональное выгорание как эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением, и именно в семье, где теснота связей достигает максимального уровня и является его источником. Авторы доказывают, что данный синдром хотя и связан со стажем семейной жизни, но может развиваться на любом этапе жизненного цикла семьи и в разном ситуативном контексте. Важно то, что общий уровень эмоционального выгорания супругов непосредственно влияет на их удовлетворенность браком [12].

Таким образом, достаточно активное изучение в последние годы эмоционального выгорания в родительских и супружеских отношениях позволяет включить его в более широкий контекст семейных отношений, одновременно включающий супружеские, детско-родительские, межпоколенные отношения.

Мы определяем *эмоциональное выгорание в семье, как состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, обусловленное высокими стрессовыми нагрузками, проявляющееся в сфере межличностных отношений и совместной деятельности в семье* [11]. Для нас является очевидной сопряженность эмоционального выгорания в семье и психологического благополучия личности.

В современной психологии многомерная модель психологического благополучия личности разрабатывается К. Рифф [13]. Во многом эта модель опирается на анализ концепций позитивного психологического функционирования (Д. Биррен, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Б. Ньюгартен, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон, К. Юнг, М. Яхода).

Понимание «психологического благополучия» (*psychological well-being*), которое используется в данном исследовании, связано с эвдемонистическим образом жизни. *Психологическое благополучие* – это *интегративное системное качество*

личности, достигаемое за счет полноценного функционирования на всех уровнях жизнедеятельности: биологическом, индивидуально-психологическом, социальном, духовном. Благополучие – это не эмоциональное переживание, а объективное владение определенными психологическими чертами, позволяющими субъекту функционировать значимо более успешно, чем при их отсутствии. К. Рифф выделила комплекс компонентов психологического благополучия: позитивные отношения с другими; автономия, самодетерминация, независимость и личностный контроль над собственной жизнью; управление средой или способность эффективно использовать представляющиеся возможности окружающего мира; целенаправленность жизни; личностный рост, открытость опыту; самопринятие (позитивное отношение к себе) [13].

Детерминация эмоционального выгорания в семье и психологического благополучия, несмотря на различную феноменологию, имеет некоторое сходство. Есть данные, что оба феномена в большей степени определяют субъективные, чем объективные факторы, так как влияние последних всегда опосредуется уникальными для личности смыслами. Так же как и выгорание в семье, психологическое благополучие обусловлено наличием и качеством социальных отношений. Для женщины это, в первую очередь, семейные отношения (с супругом, детьми, родителями). Также активно исследуется влияние личностных черт. Так, например, экстраверсия и эмоциональная стабильность, являются сильными коррелятами и предикторами счастья, сопряжены с самопринятием, добросовестность связана с самопринятием, с контролем над окружением и с осмысленностью жизни, а открытость опыту – с личностным ростом [13].

Вслед за большинством исследователей мы сфокусировали свое внимание на изучении данных феноменов у женщин в период средней зрелости. Такой выбор обусловлен тем, что период средней зрелости связан с глобальными изменениями системы семейных отношений женщины (в первую очередь, отношения к детям и родителям), которые носят стрессогенный характер и требуют от нее максимальной актуализации личного ресурсного потенциала, но при этом катализируют процесс личностного развития и роста. Средний возраст – это промежуточный период между двумя поколениями. Люди средних лет несут ответственность и за старшее, и за младшее поколение. Причем ответственность и бремя заботы обычно падает на «женщину средних лет», которая должна одновременно удовлетворять потребности своих стареющих родителей и выросших детей, при этом выполнять супружеские обязанности, учитывать интересы собственной карьеры и личные нужды [4].

Дизайн исследования. В фокусе внимания этого исследования находился проблемный вопрос –

какова специфика и сопряженность индикаторов эмоционального выгорания в семье и компонентов психологического благополучия у женщин в период средней зрелости?

Цель – исследовать специфику и сопряженность эмоционального выгорания в семье и компонентов психологического благополучия у женщин в период средней зрелости

Эмпирические задачи:

1. Описать специфику компонентов психологического благополучия женщин на этапе средней зрелости;

2. Исследовать признаки и ситуационный контекст эмоционального выгорания женщин в семье;

3. Исследовать сопряженность эмоционального выгорания и психологического благополучия у женщин в период средней зрелости.

Основная **гипотеза** исследования – эмоциональное выгорание сопряжено с психологическим благополучием женщин, что обусловлено возрастным (спецификой развития на разных этапах зрелости) и контекстуальным (спецификой хронического повседневного стресса у женщин) факторами.

Выборку составили 194 женщины, (средний возраст (*M*) испытуемых – 47 лет). 80 (41%) женщин, как показали результаты предварительного замера, демонстрируют признаки эмоционального выгорания. Все женщины имеют супружеские семьи с детьми и принимают активное участие в жизни родителей

Метод. Исследование основано на сочетании количественных и качественных *методов*, а именно: «Шкала психологического благополучия» (The scales of psychological well-being) К. Рифф, адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко (2005); «Эмоциональное выгорание в семье» модифицированная методика эмоционального выгорания С. Maslach, S.E. Jackson (адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой), модификация Ю.С. Крыловой, М.В. Сапоровской (2016), феноменологическое интервью, методы математической статистики.

Обсуждение результатов. На первом этапе (М.Е. Воронина, О.Б. Подобина, М.В. Сапоровская) была проанализирована структурная организация компонентов психологического благополучия (*Позитивные отношения с окружающими; Автономия; Управление окружением; Личностный рост; Цели в жизни; Самопринятие; Самооценка; Готовность к новому опыту*) женщин на этапе средней зрелости.

Было установлено, что в динамике у женщин возрастает значимость доверительных отношений с окружающими, заботы о благополучии других; сопереживания, привязанности, компромиссов в отношениях (шкала *Позитивные отношения с окружающими*, $r=0,18$ при $p=0,03$). В период средней зрелости усиливается роль близких от-

ношений в жизни женщины (в первую очередь, семейных), они приобретают для женщины особый смысл, становятся индикатором ее жизненной успешности или неуспешности.

При этом усиливается ощущение контроля над собственной жизнью, компетентности в управлении окружением, способности создавать условия для удовлетворения личных потребностей и достижения целей (шкала *Управление окружением*, $r=0,21$ при $p=0,03$).

Значимость отношений с окружающими и чувство контроля собственной жизни сопряжены в средней зрелости с ощущением целенаправленности; осмысленности прошлой и настоящей жизни (шкала *Цели в жизни*, $r=0,37$ при $p=0,01$; $r=0,29$ при $p=0,01$).

При этом данные переменные имеют отрицательную корреляционную связь со шкалами *Автономия* ($r=-0,24$ при $p=0,02$) и *Личностный рост* ($r=-0,33$ при $p=0,01$). Это означает, что ставка на позитивные отношения с окружающими, ощущение контроля и управления окружением, осмысленность жизни сочетаются у женщин с ощущением недостатка личностного развития, самореализации, однообразия в повседневной жизни, а так же зависимости от мнения и оценки окружающих; ограничений в самостоятельности.

Таким образом, являясь определенными возрастными образованиями, позитивные отношения с окружающими, ощущения управления окружением, цели в жизни, при недостатке личностной автономии, личностного роста и самореализации рассматриваются нами как ядерные компоненты психологического благополучия женщины в среднем возрасте. Однако их сопряженность с различными периферическими компонентами дает разные эффекты в картине психологического благополучия женщин среднего возраста.

Сочетание ядерных компонентов с низкими показателями самопринятия, негативной самооценкой, неудовлетворенностью жизнью, недооценка собственных способностей преодолевать жизненные препятствия, усваивать новые умения и навыки (шкала *Самопринятия*, шкала *Баланс эффекта* при $p<0,05$); Отсутствие видимых жизненных перспектив, которые бы обладали достаточной привлекательностью для женщины (шкала *Осмысленность жизни* при $p<0,05$); недостаток реалистичного восприятия различных аспектов жизни, страх перед новым опытом (шкала *Человек как открытая система* при $p<0,05$) сопряжены с низкими показателями общего психологического благополучия. А вот сочетание ядерных компонентов с самопринятием, позитивной самооценкой, уверенностью в собственных силах и компетентности, удовлетворенностью жизнью, открытостью новому опыту, наоборот, сопряжены с высокими показателями общего психологического благополучия.

Таким образом, самооценка и восприимчивость к новому жизненному опыту в структуре компонентов психологического благополучия, являются теми составляющими, которые сопряжены с его положительной или отрицательной динамикой

На следующем этапе (Ю.С. Крылова, М.В. Сапаровская) мы исследовали признаки и ситуационный контекст эмоционального выгорания женщин в семье ($n=80$ – женщины с признаками эмоционального выгорания)

Эмоциональное выгорание женщин в семейных отношениях наиболее представлено истощением (90%), что может быть связано с рядом факторов, таких как, возраст женщин, возраст детей, их количество и специфика ситуационного контекста, способствующего развитию истощения у женщин.

Эмоциональное истощение главным образом характеризуется высоким и средним уровнями (66%). *Средний уровень* истощения проявляется локальными признаками, главным образом эмоциональной и физической усталостью. Женщина осознает свое состояние, может отдохнуть и восполнить свои ресурсы. *Высокий уровень* истощения, который демонстрирует 24% респондентов, характеризуется регулярными и затяжными признаками: постоянной усталостью, вялостью, нарушением сна, аппетита, сниженным эмоциональным фоном, повышенной тревожностью, которая перерастает в депрессивное состояние и потерю смыслов.

Деперсонализация (66%) представлена средним и высоким уровнями. *Средний уровень* (47% выборки) деперсонализации характеризуется постепенным снижением значимости социальных контактов. *Высокий уровень* данного показателя, который демонстрирует 19% респондентов, свидетельствует о деформациях в отношениях с другими людьми, проявлении негативизма по отношению к людям (партнеру, родителям, детям, родственникам, друзьям).

Редукция достижений характеризуется снижением уверенности в своих силах (*средний уровень* 45%). *Высокий уровень*, который демонстрирует 24% респондентов, свидетельствует о явном снижении значимости собственных достижений,

снижения самооценки и личной мотивации.

Нам удалось установить связь между признаками эмоционального выгорания (истощением, редукцией личных достижений, деперсонализацией) и спецификой хронического повседневного стресса у женщин.

Мы разработали стандартизированное интервью на тему «Трудности семейной жизни». Интервью включало ряд вопросов, среди которых наибольшую смысловую нагрузку имели следующие:

Были ли моменты, когда Вы чувствовали усталость от семейной жизни?

С чем они связаны? В каких ситуациях появлялись такие переживания?

Интервью проводилось индивидуально с каждой испытуемой, ответы протоколировались.

С помощью контент-анализа мы объединили единицы анализа в категории и получили следующие результаты (рис. 1).

Как показано на рисунке наиболее часто в качестве повседневного стресса женщины с признаками эмоционального выгорания отмечали *Непонимание с супругом* и *Физическую усталость*. На третьей рейтинговой позиции находятся ситуации *Нехватки времени на себя* и *Рутинная, монотонность*.

Для женщин с высокими показателями деперсонализации характерен схожий ситуационный контекст, но добавляется стресс, связанный с несопадением ожиданий (рис. 2).

Как показал анализ результатов интервью, женщины не чувствуют помощи и поддержки со стороны супруга и детей. Так же четко прослеживаются проблемы в супружеских, детско-родительских отношениях, отношениях со стареющими родителями, которые вызывают амбивалентные чувства.

Женщины с высоким уровнем редукции личных достижений так же указывают на значимость межличностного непонимания и физической усталости. Однако к этим ситуациям добавляется *Рутинная* и *Монотонность повседневности* (рис. 3).

Таким образом, есть трудные жизненные ситуации наиболее сопряженные со всеми показателями эмоционального выгорания, а именно: непонима-

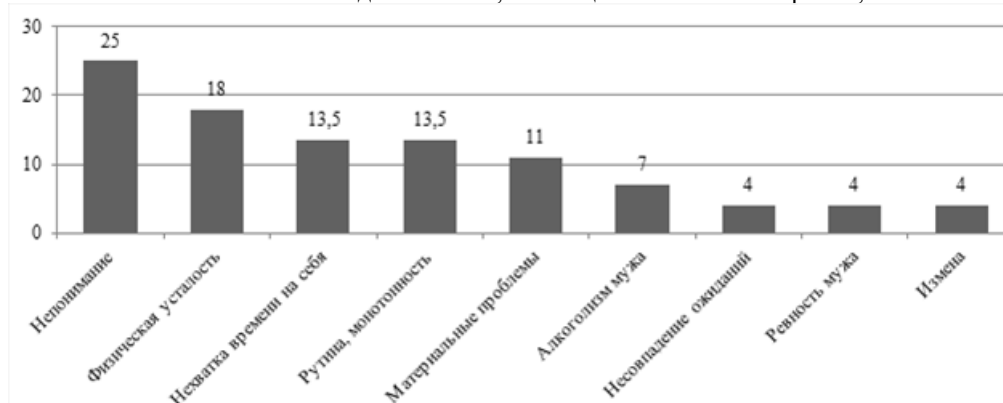


Рис. 1. Частотная выраженность повседневных трудностей в группе женщин с показателями эмоционального истощения

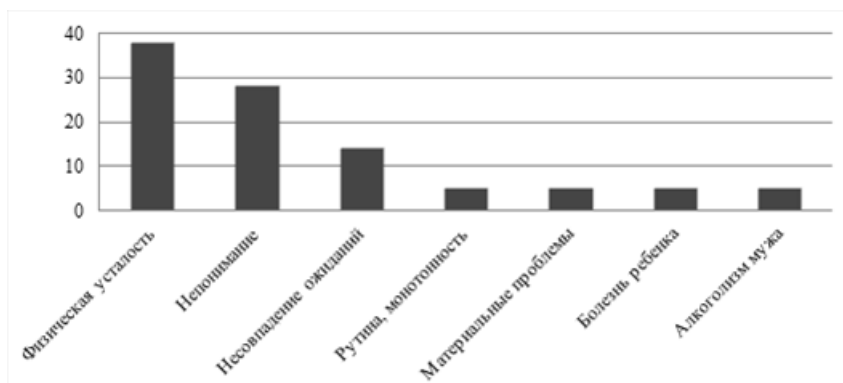


Рис. 2. Частотная выраженность повседневных трудностей в группе женщин с показателями деперсонализации

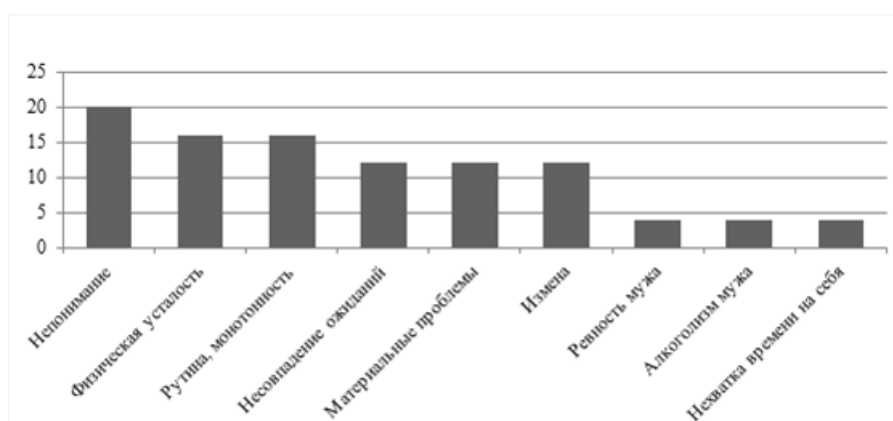


Рис. 3. Частотная выраженность повседневных трудностей в группе женщин с показателями редукции личных достижений

ние во взаимоотношениях с супругом; физическая усталость, обусловленная ролевой перегрузкой женщины в семье; рутина и монотонность повседневной жизни. Эмоциональное истощение связано с нехваткой личного времени, деперсонализация – с несовпадением ожиданий от семейной жизни, а редукция личных достижений – с монотонностью повседневной жизни.

На следующем этапе мы исследовали сопряженность признаков эмоционального выгорания и компонентов психологического благополучия в двух эмпирических группах респондентов – женщин с симптомами выгорания (1 группа $n=80$) и без явных его признаков (2 группа $n=114$). Крайне интересным фактом в первой группе оказалась прямая сильная корреляционная связь между шкалами *Деперсонализация* и *Управление окружающими* ($r=0,52$ при $p=0,001$). Обладая силой, властью и возможностью управления окружающими людьми, контролем своей деятельности, возможностями удовлетворения личных потребностей и достижения целей женщина постепенно теряет интерес, обесценивает социальные контакты, относится к окружающим (партнеру, родителям, детям, родственникам, друзьям) с негативным предубеждением, что влечет за собой напряжение и развитие конфликта в межличностных отношениях. Таким образом, сильный субъективный контроль забирает

важные жизненные ресурсы – социальные ресурсы, что делает женщину более подверженной стрессу. Другим важным результатом является наличие связи ($r=-0,49$ при $p=0,001$) между негативной оценкой выполнения своих супружеских и родительских функций, снижением значимости собственных достижений (шкала *Редукция личных достижений*) и восприимчивостью к новому опыту (шкала *Человек как открытая система*). Это означает, что готовность к новизне, разнообразию, выходу «из зоны комфорта», непосредственность, естественность сопряжены с переживанием значимости своих достижений, их высокой оценкой, что является важнейшим личностным ресурсом женщины.

Во второй группе была выявлена лишь одна корреляционная связь ($r=-0,56$ при $p=0,001$) между состоянием истощения, усталости, перенапряжения (шкала *Истощение*) и общим индексом психологического благополучия. Следовательно, ощущение полноценного функционирования во всех сферах жизни сопряжено, главным образом, с позитивным эмоциональным фоном, выраженным интересом к людям, деятельности, к жизни, в целом.

Однако связей между психологическим благополучием и эмоциональным истощением в семье оказалось мало, что ставит задачу дополнительной верификации данной гипотезы и нового осмысления результатов.

Таким образом, эмоциональное выгорание женщин в семье сопряжено с их психологическим благополучием, что обусловлено особенностями психического развития на этапе средней зрелости, спецификой актуальных жизненных задач, а так же контекстом повседневности, качеством межличностных отношений в семье, содержанием стрессовых ситуаций.

Библиографический список

1. *Базалева Л.А.* Возможности исследования эмоционального «выгорания» у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 1. – С. 174–182.
2. *Биличенко Е.Н.* Самоотношение и особенности самоактуализации личности у женщин // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 79–81.
3. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер. – 2009. – 223 с.
4. *Воронина М.Е.* Отношение к родителям как предиктор психологического благополучия женщины среднего возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2018. – 24 с.
5. *Ефимова И.Н.* Основы психологического консультирования. – М., 2012. – 80 с.
6. *Королева Н.Н.* Влияние внутрличностного конфликта на психоэмоциональный статус беременных и способы его коррекции // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 86–94.
7. *Кругликова Г.Г., Хлевнова А.В.* Гендерная роль женщины в семье // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2009. – №3 (4). – С. 100–101.
8. *Лэнгле А.* Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
9. *Орел В.Е.* Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. – Курск, 2008. – С. 55–81.
10. *Попов Ю.В., Кмить К.В.* Эмоциональное «выгорание» – только лишь результат профессиональных отношений? // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – № 2. – С. 98–101.
11. *Сапоровская М.В., Крылова Ю.С.* Психология личности: Эмоциональное выгорание в семье. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2018. – 26 с.
12. *Стеколыщикова О.Н., Ильинский С.В.* Эмоциональное выгорание супругов в зависимости от семейного стажа // Самарский вестник. – 2013. – № 2 (14). – С. 137–149.

13. *Ryff C.D.* Psychological well-being / J.E. Birren (Ed.), Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. – San Diego, CA: Academic Press, 1996. – P. 365–369.

References

1. *Bazaleva L.A.* Vozmozhnosti issledovaniya ehmcional'nogo «vygoraniya» u materej v psihologii lichnosti // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 2010. – Vyp. 1. – S. 174–182.
2. *Bilichenko E.N.* Samoотношение i osobennosti samoaktualizacii lichnosti u zhenshchin // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2012. – № 10. – S. 79–81.
3. *Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. – SPb.: Piter. – 2009. – 223 s.
4. *Voronina M.E.* Otnoshenie k roditelyam kak prediktor psihologicheskogo blagopoluchiya zhenshchiny srednego vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – Kostroma, 2018. – 24 s.
5. *Efimova I.N.* Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya. – M., 2012. – 80 s.
6. *Koroleva N.N.* Vliyanie vnutralichnostnogo konflikt na psioehmcional'nyj status beremennyh i sposoby ego korrekcii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 2011. – № 1. – S. 86–94.
7. *Kruglikova G.G., Hlevnova A.V.* Gendernaya rol' zhenshchiny v sem'e // EHlektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGPU «Grani poznaniya». – 2009. – №3 (4). – S. 100–101.
8. *Lehngle A.* EHmcional'noe vygoranie s pozicij ehkzistencial'nogo analiza // Voprosy psihologii. – 2008. – № 2. – S. 3–16.
9. *Orel V.E.* Sindrom vygoraniya v sovremennoj psihologii: sostoyanie, problemy, perspektivy // Sovremennye problemy issledovaniya sindroma vygoraniya u specialistov kommunikativnyh professij / pod red. V.V. Luk'yanova, N.E. Vodop'yanovoj, V.E. Orla, S.A. Podsadnogo, L.N. YUr'evoj, S.A. Igumnova. – Kursk, 2008. – S. 55–81.
10. *Popov YU.V., Kmit' K.V.* EHmcional'noe «vygoranie» – tol'ko lish' rezul'tat professional'nyh otnoshenij? // Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii. – 2012. – № 2. – S. 98–101.
11. *Sapovorskaya M.V., Krylova YU.S.* Psihologiya lichnosti: EHmcional'noe vygoranie v sem'e. – Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2018. – 26 s.
12. *Stekol'shchikova O.N., Il'inskij S.V.* EHmcional'noe vygoranie suprugov v zavisimosti ot semejnogo stazha // Samarskij vestnik. – 2013. – № 2 (14). – S. 137–149.
13. *Ryff C.D.* Psychological well-being / J.E. Birren (Ed.), Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. – San Diego, CA: Academic Press, 1996. – R. 365–369.

Тихомирова Елена Викторовна

кандидат психологических наук

Маланина Анна Анатольевна

Костромской государственной университет
tichomirowa82@mail.ru, malanina.anuta@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО НАСЛЕДОВАНИЯ МОДУСОВ ЖИЗНИ У ЖЕНЩИН

Проблема исследования вытекает из противоречия, являющегося сутью амбивалентной системы взаимоотношений матери и дочери. Его разрешение связано с построением собственной жизни взрослой дочерью, с эффективностью решения ею задач материнства. Обследовано 58 пар «мать – дочь». Контрольная группа составила 58 женщин, не имеющих ребенка. Методический комплекс включает методику «Модусы жизни» Е.Е. Сапоговой, тест смысловых ориентаций в адаптации Д.Л. Леонтьева, опросник детско-родительского взаимодействия PCRQ W. Figtap, методику цветowych метафор И.Л. Соломина. Выявлено, что модусы жизни женщин связаны с приобретением новой ролевой позиции «мать» и функциями, выполнение которых требует эта социальная роль. Модусы жизни матери и дочери, находящейся на раннем этапе материнства, сходны и связаны с характером их взаимоотношений. Чем более позитивно оценивают близость со своей матерью дочери, тем большее количество сходных и тесно взаимосвязанных модусов жизни и значимых жизненных категорий у них прослеживается. У дочерей, позитивно оценивающих отношения с их матерями, значимые жизненные категории, связанные с актуальными потребностями и установкой на будущее, ассоциируются с образом матери. У дочерей, которые описывают отношения со своими матерями, как негативные, образ матери ассоциируется преимущественно с прошлым и вытесненными категориями. Структура представлений, демонстрирующая характер связи Я образа и образа матери у дочерей с разным типом отношений с их матерями специфична.

Ключевые слова: модусы жизни, социальное наследование, материнство, межпоколенные отношения, детско-родительские отношения.

Изучение проблематики, связанной с материнством, обладает константной актуальностью в связи со значимостью данного феномена для здорового функционирования общества. В тоже время материнство является важной сферой в жизни женщины. После рождения ребенка у женщины изменяется мировоззрение, образ Я, модифицируются ценности, трансформируются представления о своей жизни – модусы бытия. Последние, вслед за Е.Е. Сапоговой, мы понимаем как восприятие жизни личностью в определенном ключе, на основе чего осуществляется взаимодействие с миром, обществом, разрешение проблемных ситуаций характерным для себя способом, взаимодействие с окружающей действительностью (Сапогова, 2011).

В то же время именно в ранний период материнства существует тенденция изменения и проявления характера отношений молодой женщины и ее матери. Это объясняется тем, что эти отношения приобретают большую актуальность в «критические», переходные периоды развития дочери. Так, рождение первого ребенка для женщины является кризисным событием, это связано с освоением ею новой социальной роли – роли матери. Отсутствие у нее опыта материнства обуславливает необходимость обращения к имеющейся модели детско-родительского взаимодействия, которая существовала в ее детстве, то есть женщина идентифицирует себя со своей матерью.

По мнению К. Эльячефф и Н. Эйниш, очень редко бывают случаи, когда дочь не желает близости со своей матерью в этот период. Для каждой из них это возможность осуществить преемствен-

ность поколений, «передать эстафету жизни, перераспределить поколенческие позиции» (Эльячефф, Эйниш, 2015).

Даже если для женщины не характерна ориентация на образ своей матери в более молодом возрасте, с возрастом схожесть в поведении, физиологических и психологических особенностях с собственными матерями усиливается. Неприятие материнской модели чаще связано со сложностью и неоднозначностью отношений дочери и матери в детстве, с субъективным восприятием дочерью дефицита внимания со стороны матери. В результате у дочери возникает обратная установка: «в моей семье все будет по-другому, я дам все необходимое своей дочери, что мне не дала моя собственная мать». При этом может наблюдаться обратный эффект, который опосредуется негативным последствием переноса, часто именно такая мать рискует наполнить отношения со своей дочерью негативом. Это объясняется тем, что женщина пытается дать своей дочери не то, что ей нужно и необходимо, а именно то, чего бы она желала получить от своей собственной матери, и девочке ничего не остается как всеми силами противостоять матери и отстаивать право на сепарацию и собственные интересы, потребности. Именно поэтому, женщины, которые решили быть непохожими на свою мать, часто неосознанно оказываются в «ловушке» социального наследования. Воспроизводя модели поведения собственных матерей, эти женщины становятся такими же «плохими» матерями для собственных дочерей, которыми были когда-то их матери для них самих. И такой сценарий отношений может продолжаться из поколения в по-

коление. Причем повторяться могут не только характер взаимоотношений в системе мать-дочь, но и семейные сценарии: чувство вины, одиночество, стыд и многое другое (Эльячефф, Эйниш, 2015).

Таким образом, с точки зрения психоанализа, существует возможность передачи жизненных позиций и стратегий от матери к дочери, которые имеют тенденцию наиболее ярко проявляться в семейной жизни.

Изучение социального наследования достаточно популярно, как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Данный феномен рассматривается в рамках различных психологических подходов: психоанализа (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Э. Фромм, М. Малер, Г.С. Салливан), трансконфессионального подхода в рамках психоаналитической семейной терапии (А.А. Шутценбергер, Ф. Дольто, Н. Абрахам, М. Терек, И. Бурзомени – Надь, М. Андолси), семейной системной психотерапии (М. Боуэн), трансактивного анализа (Э. Берн), социометрического подхода (Дж. Морено), позитивной психологии (Н. Пезешкиан) и другие.

В отечественной психологии социальное наследование рассматривается Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым и современными авторами: М.В. Сапоровской (2013), Е.В. Куфтяк (2009), Л.Ю. Логуновой (2011), А.А. Нестеровой (2004), Л.Н. Лабунской (1994) и другими.

К. Юнг писал о «коллективном бессознательном», подразумевая под ним опыт исторического развития человека, который передается бессознательно через мозговые структуры от потомков к предкам. Интересно, что коллективное бессознательное приобретено человеком по наследству и содержит идеалы или образы, на которые индивид ориентируется в своем, правда, инстинктивном поведении (Юнг, 1995).

А.А. Шутценбергер изучала трансконфессиональные связи поколений. То есть человек, являясь представителем, какой-либо конкретной семьи способен на неосознанное повторение случившегося у его предков печального опыта или счастливого события в своей собственной жизни. Она писала о «долгах предков», то есть каждому человеку приходится оплачивать долги своих родителей или прародителей. Эта связь заложена в бессознательном и функционирует благодаря ему. Прервать эту цепь бессознательных повторений, по мнению А.А. Шутценбергер, можно только при помощи специальных «инструментов» геносоциограммы (Шутценбергер, 2005).

Основоположник трансактивного анализа Э. Берн выдвигает похожую точку зрения в отношении конкретного человека и его семьи. При описании определенного образа жизни ребенка, огромную роль играют значимые фигуры, члены семьи – родители, которые способны оказать воздействие на

ребенка. Э. Берн использует термин сценарий, который, по его мнению, означает «постоянно действующий жизненный план, созданный в детстве под воздействием родителей. Это психологическая сила, подталкивающая человека к его судьбе независимо от того, сопротивляется ли он или подчиняется добровольно» (Берн, 1996). Таким образом, Э. Берн говорит о том, что ребенок бессознательно принимает и затем претворяет в жизнь развертывающийся сценарий, который формируется, благодаря воздействию на ребенка его родителей. В результате у ребенка может сложиться судьба «победителя» или «неудачника». Но, важен и тот факт, как полагает Э. Берн, что фундамент многих жизненных сценариев, закладываются не конкретными родителями конкретного ребенка, а происходит из более ранних поколений (Берн, 1996).

Автор позитивной психотерапии Н. Пезешкиан пишет про социальное наследование в рамках формирования идентичности человека. По его мнению, из поколения в поколение передаются определенные жизненные смыслы разрешения определенных споров, мировоззрение и система взаимоотношений. Н. Пезешкиан говорит, что эти жизненные смыслы частично осознаются, так как передаются из поколения в поколение через остроумные фразы, поговорки или наказания (Пезешкиан, 1996).

Социальное наследование берет начало в психоаналитическом подходе и рассматривается, как некое бессознательное поле, которое передается из поколения в поколение, в результате какого-либо травматического опыта или семейной тайны, или с помощью негативных чувств, или в результате воздействия значимых людей – родителей на ребенка, создавая тем самым устойчивые сценарии жизни, изменить которые сложно.

Термин социальное наследование был введен в научный оборот генетиком Н.П. Дубининым. Социальное наследование – это усвоенный ребенком социально-психологический опыт родителей и принятые модели поведения в обществе (язык, поведение, ценности, моральные нормы), также бессознательная передача и принятие определенных жизненных стратегий (Дубинин, 1983).

Исходя из этого, мы предположили, что женщины, имеющие позитивные отношения с матерью в прошлом и находящиеся на данный момент сами на раннем этапе материнства, склонны к проявлению схожих со своими матерями личностных смыслов, или модусов жизни. Данная проблема не отражена в научных источниках, следовательно, является актуальной на сегодняшний день.

Проблема исследования: каковы модусы жизни женщин в ранний период материнства и возможности их социального наследования.

Цель: изучить модусы жизни женщин в ранний период материнства и их социальное наследование.

Основная гипотеза: существуют возможности социального наследования модусов жизни, механизмы которого связаны с системой отношений матери и дочери.

Частными гипотезами выступают следующие предположения:

1. Модусы жизни женщин связаны с приобретением новой ролевой позиции «мать» и функциями, выполнение которых требует эта социальная роль.

2. Дочери, оценивающие отношения со своими матерями, как позитивные, не склонны приписывать им проявление власти, собственности и негативных стратегий контроля.

3. Чем позитивнее оценивают дочери отношения с их матерями, тем их представления о значимых жизненных категориях наиболее тесно связаны.

4. У дочерей позитивно оценивающих отношения с их матерями, значимые жизненные категории, связанные с актуальными потребностями и установкой на будущее, ассоциируются с образом матери.

5. Структура представлений, демонстрирующая характер связи Я-образа и образа матери у дочерей с разным типом отношений с их матерями специфична.

6. Чем позитивнее дочери представляют отношения с матерью, тем сильнее связь модусов бытия и смысложизненных ориентаций в системе дочь-мать.

Для проверки выдвинутых гипотез был сформирован методический комплекс:

- 1) Авторская анкета;
- 2) Опросник родительско-детского взаимодействия PCRQ W. Furman, 1995, в адаптации Н.О. Белоруковой (2007);
- 3) «Тест смысложизненных ориентаций» (Purpose-in-Life Test, PIL) авторов Д. Крамбо и Л. Махолика, адаптированный Д.А. Леонтьевым (1986–1988);
- 4) Глубинная психосемантическая методика цветочных метафор И.Л. Соломина (1993);
- 5) «Методика модусы жизни» Е.Е. Сапоговой (2011).

В исследовании приняли участие 174 женщины г. Костромы и Костромской области. Было сформировано три группы. Первую группу составили 58 женщин (матерей), средний возраст которых 52 года. Вторая группа была представлена их дочерьми, средний возраст которых 28 лет, они находятся на раннем этапе материнства, то есть имеют ребенка, средний возраст которого 1,5 года. В третью группу вошли 58 бездетных женщин, средний возраст которых 25 лет.

На первом этапе исследования по результатам методики «Детско-родительского взаимодействия» мы подразделили выборку женщин, находящихся на раннем этапе материнства, на 2 группы (медианным способом): 29 дочерей, оценивающих позитивно отношения со своей матерью, и 29 женщин,

оценивающих эти отношения в большей мере негативно (по шкалам «позитивное» и «межличностное взаимодействие» опросника родительско-детского взаимодействия PCRQ W. Furman, 1995, в адаптации Н.О. Белоруковой, (2007)) – значение медианы 95,5.

В результате мы пришли к следующим выводам:

1. У молодых матерей, доминируют модусы жизни, которые связаны с освоением ими новой социальной роли: «Жизнь как приобретение», «Жизнь как долг», «Жизнь как любовь», «Жизнь как хранение» и «Жизнь как жертвенность». Во время как у бездетных женщин преобладают модусы жизни: «Жизнь как утрата», «Жизнь как испытание», «Жизнь как героизм», «Жизнь как авантюра», «Жизнь как странничество» и «Жизнь как вера».

То есть женщины, находящиеся на раннем этапе материнства стараются окружить ребенка любовью и заботой, но так как малыш требует много сил и времени, приходится жертвовать другими значимыми для женщины сферами жизни. Молодая мама чувствует ответственность и обязанность непременно удовлетворять все физиологические и психологические потребности ребенка.

Значимые различия были выявлены по двум модусам. Жизнь как приобретение» доминирует у женщин, находящихся на раннем этапе материнства ($U = 125$ при $p\text{-level} = 0,01$), а «Жизнь как авантюра» преобладает у бездетных женщин ($U = 123$ при $p\text{-level} = 0,01$). Следовательно, женщины, имеющие ребенка, реализовали себя в материнской сфере, и приобрели новую значимую для них социальную роль. Бездетные женщины ведут более авантюрный образ жизни, они склонны к риску, и поиску «своего места» в жизни.

2. Дочери, описывающие отношения со своими матерями, как положительные, склонны приписывать им позитивные стратегии контроля. Были выявлены значимые различия по шкалам «Похвала» ($U = 143,00$ при $p\text{-level} = 0,000$), «Совместное принятие решений» ($U = 203,00$ при $p\text{-level} = 0,001$) и «Совместное обсуждение родительских решений» ($U = 288,00$ при $p\text{-level} = 0,03$) с преобладанием у дочерей с позитивным локусом взаимоотношений со своей матерью. Шкала «вербальные наказания» ($U = 277,00$ при $p\text{-level} = 0,02$), доминирует у дочерей, которые характеризуют отношения со своей матерью, как негативные. То есть, по мнению дочерей из первой группы, их матери, выполняя воспитательные функции, использовали положительные стратегии контроля, которые способствовали установлению более доверительных отношений между ними. Дочери, которые оценивают отношения со своими матерями как негативные, считают, что их матери чаще использовали вербальные наказания, что дочерьми расценивалось, как проявления власти над ними.

3. У дочерей, которые считают отношения со своими матерями позитивными, были выявлены значимые тесные связи одиннадцати представленных в методике модусов жизни с модусами жизни их матерей (R от 0,53 до 0,77 при p -level = 0,05). У дочерей, которые считают отношения со своими матерями негативными, также прослеживается взаимосвязь, но меньшего количества модусов жизни: («Жизнь как приобретение», «Жизнь как геройство», «Жизнь как авантюра», «Жизнь как долг», «Жизнь как хранение», «Жизнь как жертва»), и эта взаимосвязь является более слабой (R от 0,51 до 0,59 при p -level = 0,05).

Таким образом, можно говорить о социальном наследовании жизненных стратегий женщин, но характер взаимоотношения со своей матерью в прошлом, не является определяющим фактором наличия или отсутствия трансгенерации, а лишь частично детерминирует ее содержательную специфику.

4. Существует значимая связь по критерию «Цели в жизни» ($R = 0,44$ при p -level = 0,01) у матерей с дочерьми, которые считают взаимоотношения со своей матерью позитивными. Это значит, что как матери, так и дочери из первой группы имеют цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

5. Дочери и их матери, из первой группы одинаково ранжируют и выражают эмоциональное отношение к следующим понятиям: «Успех», «Какой хочу быть», «Власть», «Мой муж», «Мое настоящее», «Перемены», «Начальник», «Финансы», «Бизнес», «Мое будущее», «Моя профессия», «Наука». Дочери и их матери, из второй группы, одинаково ранжируют и выражают эмоциональное отношение к меньшему количеству понятий: «Техника», «Знания», «Перемены», «Беременность».

Это означает, что наиболее ярко социальное наследование представлений о значимых жизненных категориях и приписывания им схожего ранга и эмоционального окраса, наблюдается в группе, где дочери, оценивают отношения со своими матерями как более позитивные.

6. У дочерей из первой группы значимые жизненные категории ассоциируются с образом матери. Например, категория «Мать» связана с категорией «Какая я на самом деле» и с категорией «Мое настоящее». Также категория «Мать» связана с категорией «Мой ребенок» и с категорией «Какой я хочу быть на самом деле».

Также наблюдается следующая корреляционная связь: Мать – мои обязанности – мое прошлое-конфликты. Известно, что мать оценивается ребенком амбивалентно: с одной стороны, ассоциируясь с властью и доминированием, а с другой стороны – с удовлетворением потребностей, вызывающих положительные эмоции. Можно предположить, что конфликт между матерью и дочерью в данном случае носил конструктивный характер:

возможно, он устранял возникшие противоречия между субъектами и позволял более глубоко оценить индивидуально-психологические особенности каждой, благодаря чему между матерью и дочерью возникали более близкие, доверительные взаимоотношения.

У дочерей из второй группы образ матери ассоциируется преимущественно с прошлым и вытесненными категориями. К примеру: Мать – мое прошлое – семья – конфликты – воспитание.

То есть женщины из первой группы склонны отождествлять себя со своими матерями. Мать ассоциируется у них с обязанностями и вызывает положительные эмоции и чувство любви. У женщин из второй группы мать ассоциируется преимущественно с прошлым, обязанностями и конфликтами, подтверждая, что дочь с матерью связывали негативные отношения в прошлом. При этом у женщин – дочерей обеих групп настоящее связано с детьми, в которых они видят свой смысл жизни.

7. Структура представлений, связанная с образом матери схожа как у дочери с матерью из первой группы, так и у дочери с матерью из второй группы. Но оценивающие как позитивные отношения с матерью дочери хотели бы быть похожими на свою мать в данный момент, тогда как, у дочерей, которые оценивают отношения с матерью как негативные, образ матери ассоциируется преимущественно с прошлым и обязанностями.

В соответствии с поставленной выше проблемой в ходе эмпирического исследования были выявлены превалирующие модусы жизни женщин в ранний период материнства, которые непосредственно связаны с приобретением новой ролевой позиции «мать» и функциями, выполнение которых требует эта социальная роль. Также было доказано, что дочери, оценивающие отношения со своими матерями, как позитивные, не склонны приписывать им проявление негативных стратегий контроля. У дочерей, позитивно оценивающих отношения с их матерями, значимые жизненные категории, связанные с актуальными потребностями и установкой на будущее, ассоциируются с образом матери. Также мы пришли к выводу, что существует социальное наследование модусов жизни женщин, но характер взаимоотношения с матерью в прошлом, не является детерминирующим фактором наличия или отсутствия трансгенерации, а лишь определяет ее содержательную специфику.

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Университетская книга; М.: Аст, 1996. – 399 с.
2. Дубинин Н.П. Что такое человек. – М.: Мысль, 1983. – 334 с.
3. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. – М.: Март, 1996. – 336 с.

4. Сапогова Е.Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации личности // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 2. – С. 37–51.

5. Шутценбергер А.А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.

6. Эльячефф К., Эйниш Н. Дочки-матери. Третий - лишний? – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2015. – 445 с.

7. Юнг К.Г. Брак как психологическое отношение // Конфликты детской души. – М., 1995. – С. 185–209.

References

1. Bern E.H. Igrы, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igrы. – SPb.: Universitetskaya kniga; M.: Ast, 1996. – 399 s.

2. Dubinin N.P. CHto takoe chelovek. – M.: Mysl', 1983. – 334 s.

3. Pezeshkian N. Pozitivnaya semejnaya psihoterapiya: sem'ya kak terapevt. – M.: Mart, 1996. – 336 s.

4. Sapogova E.E. Avtobiografirovanie kak process samodeterminacii lichnosti // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2011. – № 2. – S. 37–51.

5. SHutcenberger A.A. Sindrom predkov: Transgeneracionnye svyazi, semejnye tajny, sindrom godovshchiny, peredacha travm i prakticheskoe ispol'zovanie genosociogrammy. – M.: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2005. – 256 s.

6. EH'yacheff K., EHjnish N. Dochki-materi. Tretij - lishnij? – M.: Institut Obshegumanitarnyh Issledovanij, 2015. – 445 s.

7. YUng K.G. Brak kak psihologicheskoe otnoshenie // Konflikty detskoj dushi. – M., 1995. – S. 185–209.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОЦЕНКАХ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА ПРИЯТЕЛЯМИ И РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ И ОБЕСПОКОЕННОСТИ ИМ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 171801260

В статье изложены результаты эмпирического исследования взаимосвязей удовлетворенности и обеспокоенности юношей и девушек своим внешним обликом и их представлениями об оценках их внешнего облика приятелями и родителями. Внешний облик изучается как сложное образование, включающее ряд компонентов и характеристик: лицо, телосложение; оформление внешнего облика; привлекательность оформления внешнего облика для противоположного пола; соответствие внешнего облика большинству людей, проживающих в этом регионе; соответствие внешнего облика моде. Получены данные о том, что удовлетворенность и обеспокоенность юношей и девушек своим внешним обликом по-разному взаимосвязаны с представлениями об оценках их внешнего облика приятелями и родителями. Сделан вывод о том, что представления юношей и девушек об оценках компонентов и характеристик их внешнего облика приятелями в большей степени взаимосвязаны с удовлетворенностью внешним обликом, в то время как родительская оценка взаимосвязана с обеспокоенности им.

Ключевые слова: *внешний облик, удовлетворенность внешним обликом, обеспокоенность своим внешним обликом, компоненты и характеристики внешнего облика, представления об оценках.*

В ранней юности, к 16–17 годам, происходит завершение физического развития, корректируются диспропорции тела, характерные для подросткового возраста. По мнению исследователей этого периода [6; 9] более гармоничной становится самооценка и менее болезненными переживания, связанные с восприятием своего внешнего облика. В то же время, как показывают исследования, переживания, связанные с восприятием своего внешнего облика, являются актуальными и для более старших представителей современной молодежи: старшеклассников, студентов [3]. Многие авторы [4; 10; 14] видят причины этого в том, что социокультурные условия в настоящее время предъявляют высокие требования к внешнему облику человека, постоянно транслируется ценность внешнего облика для успешности личности во всех сферах жизнедеятельности. Большинство молодых людей разделяет мнение о том, что красивая внешность – важное условие популярности среди сверстников. В работах [1; 15] отмечается активное, а иногда и агрессивное влияние СМИ на формирование представлений о внешнем облике, ориентация молодых людей на «эталонные» группы при восприятии и оценке внешнего облика друг друга. Несоответствие транслируемым эталонам может порождать у юношей и девушек негативные переживания, связанные с оценками внешнего облика – неудовлетворенность и обеспокоенность им.

В последнее время наблюдается интерес исследователей к изучению такого рода переживаний. С одной стороны многих интересуют клинические проявления, связанные с неудовлетворенностью внешним обликом, обеспокоенностью им [5; 11]. В то же время, появляются работы, изучающие социально-психологические аспекты проблемы [2; 8]. В работе В.А. Лабунской, Е.В. Капитановой [8]

в рамках социально-психологического подхода к внешнему облику, обеспокоенность и удовлетворенность студентов своим внешним обликом определяются как относительно автономные явления. Авторы рассматривают представления студентов об оценках их внешнего облика друзьями и родителями на различных этапах их жизненного пути, выделяют интегральные социально-психологические, личностные факторы динамики самооценок и оценок внешнего облика.

В ранней юности, традиционно, принято главную роль в формировании представлений о своей внешности отводить влиянию сверстников. Результаты исследований показывают, что важную роль в формировании отношения к своему внешнему облику играют взаимоотношения с родителями [12; 13]. В настоящее время недостаточно изучено то, в какой степени близкое окружение: приятели и родители формируют позитивные и негативные переживания юношей и девушек относительно своего внешнего облика, способствуют удовлетворенности или порождают обеспокоенность им.

Нами было проведено исследование, целью которого было изучение удовлетворенности и обеспокоенности внешним обликом у юношей и девушек в связи с их представлениями о том, как оценивают их внешний облик приятели и родители. Мы предположили, что существуют взаимосвязи между удовлетворенностью и обеспокоенностью юношей и девушек своим внешним обликом и их представлениями об оценках их внешнего облика приятелями и родителями. Внешний облик изучали в соответствии с концепцией В.А. Лабунской [7] как сложное образование, включающее ряд компонентов и характеристик.

В исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте 16–17 лет – учащиеся 9-х клас-

сов: 67 человек. С помощью анкеты «Отношение к своему внешнему облику: удовлетворенность и обеспокоенность» [8] определяли степень удовлетворенности и обеспокоенности своим внешним обликом юношей и девушек. Участники исследования должны были выразить отношение к своему внешнему облику, используя 10-балльную шкалу. Вместе с этим, изучали представления юношей и девушек об оценках их внешнего облика приятелями и родителями с помощью опросника, составленного на основе методики В.А. Лабунской «Оценочно-содержательная интерпретация своего внешнего облика» [7]. Участники исследования должны были, по ряду компонентов и характеристик, используя 10-ти балльную шкалу, оценить то, как, по их мнению, оценивают их внешний облик приятели и родители. В данной работе проанализируем представления об оценках следующих компонентов и характеристик внешнего облика: лицо, телосложение (1); оформление внешнего облика (2); привлекательность оформления внешнего облика для противоположного пола (3); соответствие внешнего облика большинству людей, проживающих в этом регионе (4); соответствие внешнего облика моде (5).

Для достоверности полученных результатов использовали методы математической статистики: описательные статистики, корреляционный анализ, непараметрический критерий U Манна-Уитни.

Результаты проведенного исследования показали, что юноши и девушки учащиеся старших классов в большей степени удовлетворены своим внешним обликом. Данные, приведенные в таблице 1, показывают соотношение низкого, среднего и высокого уровней обеспокоенности внешним обликом юношей и девушек.

Для большинства участников исследования характерны высокие и средние показатели удовлетворенности. Девушки более удовлетворены своим внешним обликом, чем юноши. Но различия между ними не значимы. Что касается обеспокоенности внешним обликом, то она более характерна для девушек, среди них есть участницы с высокими, средними и низкими показателями. Среди юношей, нет субъектов с высокой обеспокоенностью своим внешним обликом. Различия между юношами и девушками значимы ($p < 0,01$).

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязей между удовлетворенностью и обеспокоенностью юношей и девушек своим внешним обликом и их представлениями об оценках их внешнего облика приятелями и родителями вычисляли коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена. Полученные коэффициенты корреляции представлены в таблицах 2 и 3.

Результаты корреляционного анализа показали наличие значимых взаимосвязей между удовлетворенностью юношей и девушек внешним обликом и представлениями об оценках приятелями следующих компонентов и характеристик внешнего облика: оформление внешнего облика (0,357**), соответствие внешнего облика большинству людей, проживающих в регионе (0,318**); близкие к значимым взаимосвязи между удовлетворенностью юношей и девушек внешним обликом и представлениями об оценках приятелями соответствия внешнего облика юношей и девушек моде (0,213*); привлекательность оформления их внешнего облика для противоположного пола (0,194*). Между представлениями об оценках внешнего облика приятелями и обеспокоенностью молодых людей внешним обликом значимых взаимосвязей не обнаружено.

Таблица 1

Процентное соотношение показателей степени удовлетворенности и обеспокоенности внешним обликом юношей и девушек

Участники	Показатели, %					
	удовлетворенность			обеспокоенность		
	высокая	средняя	низкая	высокая	средняя	низкая
юноши	56	44	-	-	86	14
девушки	60	40	-	29	34	37
U Манна-Уитни	U= 463 (p >0,0)			U= 367 (p <0,01)		

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между удовлетворенностью и обеспокоенностью юношей и девушек внешним обликом и представлениями об оценках внешнего облика приятелями

Показатели	Компоненты и характеристики внешнего облика				
	лицо, телосложение	оформление	привлекательность оформления для противоположного пола	соответствие большинству	соответствие моде
удовлетворенность	0,151	0,357**	0,194*	0,318**	0,213*
обеспокоенность	-0,090	0,128	-0,061	0,182	0,094

Примечания: * – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между удовлетворенностью и обеспокоенностью юношей и девушек внешним обликом и представлениями об оценках внешнего облика родителями

Показатели	Компоненты и характеристики внешнего облика				
	лицо, телосложение	оформление	привлекательность оформления для противоположного пола	соответствие большинству	соответствие моде
удовлетворенность	-0,003	0,169	0,039	0,282**	0,069
обеспокоенность	-0,270 **	-0,094	-0,246**	0,109	-0,059

Примечания: * – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Удовлетворенность внешним обликом юношей и девушек, также, взаимосвязана с представлениями об оценках родителями: значимые взаимосвязи, с такой характеристикой внешнего облика, как «соответствие внешнего облика большинству людей, проживающих регионе» (0,282**).

Представления об оценках внешнего облика родителями, оказались взаимосвязаны с обеспокоенностью юношей и девушек внешним обликом. Такие компоненты и характеристики внешнего облика, как «лицо, телосложение» (-0,270**) и «привлекательность оформления их внешнего облика для противоположного пола» (-0,246**) оказались обратно-пропорционально взаимосвязаны с обеспокоенностью внешним обликом.

Полученные данные позволили сделать следующие **выводы**:

В раннем юношеском возрасте проявляется достаточно высокая степень удовлетворенности своим внешним обликом. Обеспокоенность внешним обликом проявляется в меньшей степени и более характерна для девушек, чем для юношей.

Удовлетворенность юношей и девушек внешним обликом в большей степени взаимосвязана с их представлениями об оценках приятелями, особенно оценках ими оформления внешнего облика и соответствие внешнего облика большинству людей, проживающих в этом регионе. Имеет значение и то, как приятели оценивают соответствие внешнего облика юношей и девушек моде и привлекательность оформления их внешнего облика для противоположного пола. Удовлетворенность, также взаимосвязана с представлениями о том, как родители оценивают то, насколько внешний облик их детей соответствует большинству людей, проживающих в этом регионе.

Обеспокоенность юношей и девушек внешним обликом взаимосвязана с их представлениями об оценках родителями. Оказались обратно-пропорционально взаимосвязаны с обеспокоенностью внешним обликом такие компоненты и характеристики внешнего облика, как «лицо, телосложение» и «привлекательность оформления их внешнего облика для противоположного пола». То есть чем ниже родители в представлениях юношей и девушек оценивают физические компоненты их внешнего облика и привлекательность оформления их

внешнего облика для противоположного пола, тем выше обеспокоенность внешним обликом.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что представления юношей и девушек об оценках их внешнего облика приятелями являются факторами удовлетворенности, а представления юношей и девушек об оценках их внешнего облика родителями являются факторами обеспокоенности внешним обликом в ранней юности.

Библиографический список

1. *Арина Г.А., Мартынов С.Е.* Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // *Культурно-историческая психология.* – 2009. – № 4. – С. 105–114.
2. *Варлашкина Е.А.* Особенности образа физического «я» и удовлетворенности жизнью у женщин с разным уровнем активности ухода за внешностью // *Вестник Омского университета. Серия: Психология.* – 2012. – № 1. – С. 4–10.
3. *Жуляев А.Г., Полянина М.А.* Роль представления о собственной внешности в проблемах самоотношения женщин-студенток // *Казанский педагогический журнал.* – 2010. – № 5–6. – С. 126–134.
4. *Карабина Ю.С.* Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* – 2010. – Т. 16. – № 4. – С. 144–148.
5. *Келина М.Ю.* Социокультурные факторы формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки.* – 2012. – № 7 (640). – С. 158–165.
6. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.
7. *Лабунская В.А.* Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 344 с.
8. *Лабунская В.А., Капитанова Е.В.* Обеспокоенность и удовлетворенность студентов своим внешним обликом как предикторы самооценки его компонентов и характеристик // *Российский*

психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 1. – С. 167–184.

9. Психология подростка. Полное руководство / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.

10. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

11. Тарханова П.М., Холмогорова А.Б. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 52–60.

12. Фильштинская Е.Г., Аборина М.В., Беленова М.Т. Факторы риска развития анорексии у девушек [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. – 2015. – № 9–10 (19). – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24190271&> (дата обращения: 24.09.2018).

13. Цуркин В.А., Разуваева Т.Н. Особенности физического Я у лиц с разными типами привязанности к матери // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 20. – № 27 (170). – С. 308–313.

14. Sala E. et al. Exploring the impact of male and female facial attractiveness on occupational prestige // Research in Social Stratification and Mobility. – 2013. – N 31. – P. 69–81.

15. Sparhawk J.M. Body image and the media: the media's influence on body image // Fulfillment of the requirements for the master of science degree with a major in Mental Health Counseling University of Wisconsin – Stout, August, 2003. – 68 p.

References

1. Arina G.A., Martynov S.E. Sredstva massovoj informacii kak faktor vznikoveniya ozabochennosti sobstvennoj vneshnost'yu v yunosheskom vozraste // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2009. – № 4. – С. 105–114.

2. Varlashkina E.A. Osobennosti obraza fizicheskogo «ya» i udovletvorennosti zhizn'yu u zhenshchin s raznym urovnem aktivnosti uhoda za vneshnost'yu // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya. – 2012. – № 1. – С. 4–10.

3. Zhilyaev A.G., Polyanina M.A. Rol' predstavleniya o sobstvennoj vneshnosti v problemah samootnosheniya zhenshchin-studentok // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2010. – № 5–6. – С. 126–134.

4. Karabina YU.S. Ehhtalon fizicheskoy privlekatel'nosti kak sociokul'turnyj faktor obraza

telesnogo YA u zhenshchin // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2010. – Т. 16. – № 4. – С. 144–148.

5. Kelina M.YU. Sociokul'turnye faktory formirovaniya neudovletvorennosti telom i narushenij pishchevogo povedeniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. – 2012. – № 7 (640). – С. 158–165.

6. Kon I.S. Psihologiya rannej yunosti. – М.: Prosveshchenie, 1989. – 252 s.

7. Labunskaya V.A. Ne yazyk tela, a yazyk dushi! Psihologiya neverbal'nogo vyrazheniya lichnosti. – Rostov n/D: Feniks, 2009. – 344 s.

8. Labunskaya V.A., Kapitanova E.V. Obespokoennost' i udovletvorennost' studentov svoim vneshnim oblikom kak prediktory samoocenok ego komponentov i harakteristik // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. – 2016. – Т. 13. – № 1. – С. 167–184.

9. Psihologiya podrootka. Polnoe rukovodstvo / pod obshch. red. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.

10. Ramsi N., Harkort D. Psihologiya vneshnosti. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

11. Tarhanova P.M., Holmogorova A.B. Social'nye i psihologicheskie faktory fizicheskogo perfekcionizma i neudovletvorennosti svoim telom // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 5. – С. 52–60.

12. Fil'shtinskaya E.G., Aporina M.V., Belenova M.T. Faktory riska razvitiya anoreksii u devushek [EHlektronnyj resurs] // Universum: psihologiya i obrazovanie. – 2015. – № 9–10 (19). – Rezhim dostupa: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24190271&> (data obrashcheniya: 24.09.2018).

13. Curkin V.A., Razuvaeva T.N. Osobennosti fizicheskogo YA u lic s raznymi tipami privyazannosti k materi // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2013. – Т. 20. – № 27 (170). – С. 308–313.

14. Sala E. et al. Exploring the impact of male and female facial attractiveness on occupational prestige // Research in Social Stratification and Mobility. – 2013. – N 31. – P. 69–81.

15. Sparhawk J.M. Body image and the media: the media's influence on body image // Fulfillment of the requirements for the master of science degree with a major in Mental Health Counseling University of Wisconsin – Stout, August, 2003. – 68 p.

Дятлова Елена Викторовна
кандидат исторических наук, доцент
Иркутский государственный университет
Михина Марина Владимировна
магистр психологии
независимый исследователь, г. Иркутск
dytlovae@mail.ru, mihinamv@yandex.ru

ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ «ИНТЕРНЕТ»: ОТ ФОТОГРАФИИ ДО АВАТАРА

С позиций социальной психологии рассматриваются особенности визуальной самопрезентации в информационно-коммуникационной сети «Интернет». Предлагается обоснование аватара, как познавательного визуального средства между участниками интернет-коммуникаций. В исследовании предполагается, что регулируемыми принципами выбора аватара пользователя являются операции мышления. Неопределенность критериев выбора, то есть отсутствие стандартов и требований, предъявляемых к опубликованию аватара, возможность в сети одним человеком создавать неограниченное количество личных данных пользователя способствуют актуализации творческого воображения. Обозначено отличие между феноменами «аватар» и «обманчивой самопрезентацией».

Ключевые слова: Интернет, интернет-коммуникация, восприятие человека, социальное восприятие, самопрезентация, аватар.

Росту массовых коммуникаций способствует развитие электронных технологий и сеть «Интернет». Из привычной физической окружающей действительности с материальными вещами и ценностями происходит смещение сферы интересов человека в электронную среду с иными качествами, связанными с созданием, распространением и использованием невещественной информации. Перевод внимания с физического мира взаимодействий с вещами и техническими устройствами в иной, электронный – с символами и программами можно сравнить с явлением преломления, возникающего на границе двух различных сред, при этом изменяется направление проходящего через них луча. В информационном обществе ценностью является информация, программы, коммуникация и то, что с ними непосредственно связано. В. Флюссер признает, что человек в будущем меньше имеет дело с вещами и не совершает поступки «он будет нажимать на кнопки, чтобы вести игру с символами. И потому это уже более не человек действующий, а человек играющий» [13, с. 117].

Существенные изменения, происходящие в сфере деятельности, оказывают влияние и на подростков, которые с увлечением создают разнообразные информационные продукты, например, публичные интернет-журналы, блоги, собственные телевизионные каналы, а также организуют тематические интернет-сообщества и группы с неограниченным числом участников. Добавляются в сеть полученные при помощи нажатия кнопки смартфона или фотокамеры фотографии, видео и это не завершение творческого процесса, а переход от одного его этапа в другой. В массовых коммуникациях передача с помощью технических устройств точных копий своих движений, поз и иных композиций служит основой для привлечения внимания, установления контакта и обмена эмоциями с публикой.

Важной особенностью является возможность легкого создания и удаления неограниченного количества учетных записей, то есть личных данных пользователя и свободная от документов, подтверждающих личность регистрация в сети, которая предоставляет человеку выбор между анонимностью, позволяющей оставаться инкогнито либо зарегистрироваться под собственным именем и личной фотографией, либо создать псевдоним. В качестве сетевого имени часто применяются псевдонимы, творчески конструируется индивидуальный стиль личной веб-станции, включая и визуальный образ пользователя. Все это может свидетельствовать о создании комфортной психологической дистанции не только с другими участниками интернет-коммуникаций, но и с собственными информационными продуктами деятельности.

Визуальный образ пользователя в сети «Интернет», в отличие от внешнего облика в физическом мире, конструируется посредством свободного выбора из личных фотографий или иных электронных изображений, картинок, поэтому вошел в повседневную речь такими понятиями как «юзерпик» от английского картинка пользователя или «аватар» с санскрита – нисшествие. Он выступает новым социокультурным феноменом информационного общества, визуальным стимулом к социальным коммуникациям, психологическим средством воздействия на собеседника. Кроме того, может способствовать групповым процессам и подчеркивать принадлежность к социальной группе и, следовательно, представляет особый интерес для его изучения с позиций социальной психологии.

В современных условиях становятся наиболее актуальными и увеличиваются исследования в области визуальной культуры, в сфере массовых коммуникаций в условиях электронной среды при этом «существует значительный пробел в изучении социально-психологических особенностей само-

презентации в интернет-пространстве» [9] (Погонцева, 2013).

Согласно ранее проведенным исследованиям, аватар раскрывает мотивацию пользователя [5; 7]; характеризует личность на уровне отдельных личностных черт [19; 17]; отображает реальные социальные отношения, существующие в повседневном коммуникативном дискурсе; является средством самоидентификации [2] и самопрезентации [3]; выступает фактором формирования первичного доверия/недоверия [4]. Вместе с тем, следует отметить разрозненность эмпирических исследований, слабо проработанную теоретическую базу механизма выбора определенного изображения в качестве визуального образа пользователя сети «Интернет».

Цель настоящей статьи обоснование аватара как познавательного визуального средства между участниками интернет-коммуникаций. Новизна заключается в определении регулирующих принципов выбора аватара в соответствии с операциями мышления.

Фотография собственного лица соответствует тому, что ежедневно видит человек в зеркале, формирует представление о принадлежности к определенной социальной группе, препятствует созданию новых образов. В.А. Лабунская с позиций современной социальной психологической практики рассматривает внешний облик, как атрибут видимого человека и отмечает, что «преобразовательная активность, направленная на свой внешний облик, – это не просто коррекция и изменение внешнего облика, а выраженное стремление влиять на свои «внутренние» характеристики, на событийные контексты, на ценностно-смысловые интерпретации как себя, так и другого посредством воздействия на «внешние» характеристики» [6].

Во-первых, полное отсутствие каких-либо установленных стандартов, требований, предъявляемых к опубликованию в сети аватара пользователя, создает ситуацию неопределенности, во-вторых, обратимость, когда человек волен неоднократно изменять его в любой момент времени способствуют тому, что в решении проявляется не рациональность и не логика, а эмоции и творческое воображение. Преобразование собственного имени и внешности с одной стороны, позволяет преодолеть состояние неопределенности в сети, подчеркнуть индивидуальность и самоопределение. С другой стороны, может способствовать отрыву от реальной жизни, сохранению психологической дистанции между собой и другим участником коммуникаций, проживанию функций привлекающих образов.

Способность людей принимать и преодолевать неопределенность отличается, но в основе вынесенного решения заложены операции мышления, в частности, сравнение фотографий, выделение в них существенных признаков, раскрытие связей

с мотивами и личностными качествами, абстрагированием или конкретизацией. Если, увидев личную фотографию или иное изображение человек принимает решение об использовании ее в интернет-коммуникациях в качестве своего визуального образа, следовательно, он отмечает определенную установленную им взаимосвязь, привлекающую его общую черту с выбранным объектом. Выбор определяется либо стремлением к конкретности, однозначности, предпочтению стабильности, отвержением всего необычного; либо, наоборот, ему свойственна открытость новому, гибкость в поведении, предпочтение абстрактных форм. Таким образом, регулирующие принципы выбора аватара раскрываются в трех направлениях: как в пользу конкретного, например, выбор только из личных фотографий; так и путем абстрагирования от реальных физических качеств и размещением изображений в общих чертах людей, животных, техники и т.п.; либо отказом от принятия решения.

Обобщая результаты исследований, можно сделать вывод, что на выбор изображения в качестве аватара оказывают влияние особенности информационно-коммуникационной сети и тематика веб-сайта. В социальных сетях, предназначенных для поиска и установления контактов пользователям необходимо быть узнаваемыми, поэтому важно предоставить о себе наиболее конкретную информацию и в подавляющем большинстве они делают выбор в пользу реальных фотографий [2; 1]. В группах, форумах сети с различной тематической направленностью (политические, игровые и т.п.) целью является не самопрезентация и установление социальных контактов, а обсуждение интересующей, проблемной ситуации. В результате процентное распределение между личными фотографиями и иными изображениями (животных, вымышленных персонажей и т.п.) различно [7].

С одной стороны, выбор аватара основан на знании объективной действительности, поэтому, как правило, осознан и целенаправлен [20]. С другой стороны, критерием выбора определенного визуального образа в электронной среде, в том числе и из личных фотографий, является не максимально точное воспроизведение физических явлений, а результат познания и применение его как познавательного средства между участниками коммуникаций. Он размещается не вместо пользователя, не скрывает его и может не иметь визуального сходства с его владельцем, связь между ними условна, но он относится к структуре указывающего жеста на участника интернет-коммуникаций, выступает его символом и обладает необходимыми для коммуникаций качествами. Вне познавательной функции он бессмыслен и ценность его была бы лишь художественная.

В доступных нам теоретических и эмпирических исследованиях авторами научных публика-

ций, как правило, обращается внимание и проводятся различия между аватарами, содержащими личные фотографии от тех, которые не соответствуют физическим качествам владельца, по сути, являются визуальными псевдонимами и сравниваются с обманчивой самопрезентацией, подделкой [17].

В ходе исследования, сравнивая феномены «аватар», который скрывает реальные физические качества владельца и «обманчивая самопрезентация» выделяются едва заметные, но существенные различия, как между псевдонимом, избираемым на основе воображения в процессе самоопределения и подчеркивающим идентичность, особенности личности с феноменом хорошо известным в истории как «самозванство», связанного с утратой идентичности.

Осуществление деятельности человеком под чужими именами и личными фотографиями, например, широко известных личностей, то есть умышленная дезориентация других пользователей является, по сути, самозванством и обманом. В сети «Интернет» можно найти множество фальшивых веб-страниц с именами и фотографиями знаменитых политиков, актеров, писателей, а также героев художественных и мультипликационных фильмов, в различных целях, в том числе и криминальных, используются и личные фотографии разных людей.

Следует проводить различия как между реальными именами, личными фотографиями пользователей, так и созданием псевдонимов, новых визуальных образов, так и присвоением конкретного чужого имени и внешнего облика. Личные фотографии передают видимые физические качества владельца. Аватар, например, с изображением в виде животного, техники и т.д., является символом пользователя, следовательно, выражает ценностно-смысловую сферу личности. Создавая новый визуальный образ в информационно-телекоммуникационной сети, человек проявляет творческое воображение и организует свое поведение в соответствии с ним. Но, в том случае, если участник интернет-коммуникаций завладевает конкретным чужим внешним обликом и именем то, таким образом, подделывает, копирует поведение другого человека и утрачивает идентичность.

Присвоение чужого имени, образа и извлечение пользы из него, из внешних признаков популярности, сексуальности, статуса и т.д. для того, чтобы обладать ценностями и смыслами, принятыми в обществе свидетельствует об обмане, и именно в этом случае человек предстает с обманчивой самопрезентацией, то есть маской в современном понимании. Характерный признак подделки в цели использования, не в качестве познавательного средства между участниками коммуникаций, а для извлечения каких-либо преимуществ из него.

Таким образом, необходимо обратить внимание, что в основе визуальных образов пользователей находится свободный выбор человека в искусственно созданных условиях сети «Интернет». На обычных фотографиях, фотографических автопортретах отображается статичная зафиксированная структура социальной реальности в физическом мире, поэтому те, кто рассматривают аватар пользователя лишь как фотографию, неосознанно ожидают совпадений с внешними особенностями владельца и приходят к выводу об их «истинности» или «ложности». Когда берется в расчет только понятие «фотография пользователя», но не учитывается «свободный выбор», то возникает опасность в самообмане. Иллюзия восприятия, обман, который скрывается не в творческом процессе самоопределения, не в воссоздании идеального или желаемого образа участником коммуникаций, а в ошибках раскодирования, в принятии символа и невещественной электронной информации за отображение конкретных вещественных качеств. Критерии выбора определенного изображения в качестве аватара основаны не на точном воспроизведении в электронной среде физических явлений, а на применении его как познавательного средства между участниками интернет-коммуникаций.

Библиографический список

1. Антонова Ю.А., Демина С.А. Аватар как элемент самопрезентации в социальной сети // Лингво-культурология. – 2010. – № 4. – С. 15–20.
2. Бильева Д.С. Аватар как индивидуальный выбор средства самоидентификации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 1 (191). – С. 261–268.
3. Гринькова Е.А. Особенности самопрезентации молодежи Юга России в социальных сетях // Science Time. – 2014. – № 12. – С. 133–143.
4. Зайцева Ю.Е. Образ самопрезентации (аватара) как фактор формирования первичного доверия/недоверия субъекту интернет-коммуникации // Вестник СПбГУ. Серия 12. – 2012. – Вып. 1. – С. 134–143.
5. Кузнецова И.В., Фоминова Е.А. Выбор аватара как форма самопрезентации в сети Интернет (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Петербургский психологический журнал. – 2016. – № 14. – С. 101–114.
6. Лабунская В.А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. – 2010. – № 1. – С. 26–39.
7. Михина М.В. Коммуникационные мотивы участников групп сети «Интернет» на основании символьных изображений // Инновационная наука. – 2017. – № 7. – С. 107–112.

8. Мышкина М.С. Виртуальная самопрезентация как пространство личностной идентичности и мотивационно-смысловой интенции личности // Вестник СамГУ. – 2015. – № 7 (129). – С. 212–221.
9. Погонцева Д.В. Презентация в социальной сети как создание виртуальной татуировки // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2013. – № 1. – С. 92–98.
10. Спирина А.А. Псевдоним как результат самоидентификации творческой личности // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – № 1 (2). – С. 475–478.
11. Ушкин С.Г. Визуальные образы пользователей социальной сети «VKontakte» // Мониторинг. – 2012. – № 5 (111). – С. 159–169.
12. Флюссер В. О положении вещей. Малая философия дизайна. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. – 160 с.
13. Фримен Дж. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 102–109.
14. Шкуратова И.П. Оформление внешности как средство самовыражения личности // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 2. – С. 33–36.
15. Шугайло И.В. Пространство «Иного» в медиаобщении // Вестник ОмГУ. – 2013. – № 1 (67). – С. 21–24.
16. Щebetenko С.А. Большая пятерка черт личности и активность пользователей в социальной сети «VKontakte» // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2013. – № 4. – С. 73–83.
17. Щекотуров А.В. От флирта до смены пола онлайн: подростковые практики альтернативных самопрезентаций в социальной сети «VKontakte» // Мониторинг. – 2017. – № 6 (142). – С. 327–343.
18. Fong K. Mar R.A. What Does My Avatar Say About Me? Inferring Personality From Avatars // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2015. – Vol. 41 (2). – P. 237–249.
19. Young K. Online Social Networking: An Australian Perspective // International Journal of Emerging Technologies and Society. – 2009. – Vol. 7. – No. 1. – P. 39–57.
4. Zajceva YU.E. Obraz samoprezentacii (avajara) kak faktor formirovaniya pervichnogo doveriya/nedoveriya sub"ektu internet-kommunikacii // Vestnik SPbGU. Seriya 12. – 2012. – Vyp. 1. – S. 134–143.
5. Kuznecova I.V., Fominova E.A. Vybor avajara kak forma samoprezentacii v seti Internet (na primere social'noj seti «VKontakte») // Peterburgskij psihologicheskij zhurnal. – 2016. – № 14. – S. 101–114.
6. Labunskaya V.A. «Vidimyj chelovek» kak social'no-psihologicheskij fenomen // Social'naya psihologiya i obshchestvo. – 2010. – № 1. – S. 26–39.
7. Mihina M.V. Kommunikacionnye motivy uchastnikov grupp seti «Internet» na osnovanii simvol'nyh izobrazhenij // Innovacionnaya nauka. – 2017. – № 7. – S. 107–112.
8. Myshkina M.S. Virtual'naya samoprezentaciya kak prostranstvo lichnostnoj identichnosti i motivacionno-smyslovoj intencii lichnosti // Vestnik SamGU. – 2015. – № 7 (129). – S. 212–221.
9. Pogonцева D.V. Prezenciya v social'noj seti kak sozdanie virtual'noj tatuirovki // Filosofskie problemy informacionnyh tekhnologij i kiberprostranstva. – 2013. – № 1. – S. 92–98.
10. Spirina A.A. Pseudonim kak rezul'tat samoidentifikacii tvorcheskoj lichnosti // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. – 2015. – № 1 (2). – S. 475–478.
11. Ushkin S.G. Vizual'nye obrazy pol'zovatelej social'noj seti «VKontakte» // Monitoring. – 2012. – № 5 (111). – S. 159–169.
12. Flyusser V. O polozenii veshchej. Malaya filosofiya dizajna. – М.: Ad Marginem Press, 2016. – 160 s.
13. Frimen Dzh. Problema vliyanija ehlektronnoj sredy na intellektual'noe razvitie i mezhlchnostnye otosheniya odarennyh i talantlivykh detej // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2015. – Т. 20. – № 1. – S. 102–109.
14. SHkuratova I.P. Ofornlenie vneshnosti kak sredstvo samovyrazheniya lichnosti // Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik. – 2009. – № 2. – S. 33–36.
15. SHugajlo I.V. Prostranstvo «Inogo» v mediaobshchenii // Vestnik OmGU. – 2013. – № 1 (67). – S. 21–24.
16. SHCHebetenko S.A. Bol'shaya pyaterka chert lichnosti i aktivnost' pol'zovatelej v social'noj seti «VKontakte» // Vestnik YUUrGU. Seriya: Psihologiya. – 2013. – № 4. – S. 73–83.
17. SHCHekoturov A.V. Ot flirta do smeny pola online: podrostkovye praktiki al'ternativnyh samoprezentacij v social'noj seti «VKontakte» // Monitoring. – 2017. – № 6 (142). – S. 327–343.
18. Fong K. Mar R.A. What Does My Avatar Say About Me? Inferring Personality From Avatars // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2015. – Vol. 41 (2). – P. 237–249.
19. Young K. Online Social Networking: An Australian Perspective // International Journal of Emerging Technologies and Society. – 2009. – Vol. 7. – No. 1. – P. 39–57.

References

1. Antonova YU.A., Demina S.A. Avatar kak element samoprezentacii v social'noj seti // Lingvokulturologiya. – 2010. – № 4. – S. 15–20.
2. Byl'eva D.S. Avatar kak individual'nyj vybor sredstva samoidentifikacii // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. – 2014. – № 1 (191). – S. 261–268.
3. Grin'kova E.A. Osobennosti samoprezentacii molodezhi YUga Rossii v social'nyh setyah // Science Time. – 2014. – № 12. – S. 133–143.

Будрина Екатерина Генриховна

кандидат психологических наук

Институт психологии РАН, г. Москва

Кузнецова Марина Анатольевна

Средняя общеобразовательная школа № 31, г. Мытищи

bydrina@yandex.ru, Mariisha.ku@mail.ru

СВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ УЗКИЙ/ШИРОКИЙ ДИАПАЗОН ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТАХ

В статье рассматриваются особенности когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном и младшем подростковом возрастах. Чем старше учащиеся, тем больше групп они выделяют и используют для их обозначения более точные категориальные признаки. Данное исследование выполнено в рамках теории о квадрупольности когнитивных стилей. При проведении кластерного анализа у младших школьников и младших подростков было получено три субгруппы, две из которых «крайние» – «глобалисты» и «дифференциаторы», а третья субгруппа, условно названная «промежуточной». Наблюдается «выпадение» непродуктивной субгруппы «детализаторы». С помощью критерия Пирсона было доказано сохранение кластерной структуры. Полученные факты говорят о том, что в младшем школьном и младшем подростковом возрастах когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности находится на стадии формирования и специфичен в своем проявлении.

Ключевые слова: когнитивный стиль, узкий/широкий диапазон эквивалентности, академическая успеваемость, младший школьный возраст, младший подростковый возраст.

В последние десятилетия в рамках когнитивной психологии активно разрабатывается стилевой подход, связанный с изучением когнитивных стилей, которые оказывают влияние не только на продуктивные возможности индивидуального интеллекта, но также на своеобразие личностной организации человека и характеристики его социального поведения. Становление стилевого подхода явилось свидетельством трансформации предмета психологии познания: если раньше психология познания выступала как наука об общих закономерностях познавательной психической деятельности, то теперь она превращается в науку о механизмах индивидуальных различий между людьми и способах познания окружающего мира.

В литературе можно встретить описание двух десятков когнитивных стилей, наше исследование касается одного из них – узкий/широкий диапазон эквивалентности (У/ШДЭ). Суть данного когнитивного стиля заключается в том, мало или много категорий существует в индивидуальном понятийном опыте. В экспериментах на свободную классификацию объектов было обнаружено, что некоторые испытуемые разделяют объекты на много групп, имеющих малый объем (узкий диапазон эквивалентности), другие же испытуемые образуют мало групп, имеющих большой объем (широкий диапазон эквивалентности). По мнению Р. Гарднера, узкий диапазон эквивалентности предполагает более детализированную категоризацию впечатлений, что позволяет говорить об использовании этими испытуемыми более точных стандартов в оценке различий объектов. Чем больше групп объектов выделяется в условиях их категоризации, тем выше понятийная дифференциация [5].

Относительно возрастной проблематики когнитивных стилей до сих пор нет единой точки зрения.

Остается ряд вопросов, которые требуют дополнительных исследований: есть ли когнитивные стили в дошкольном возрасте, в каком возрасте появляется сформированное стилевое поведение, изменяются ли когнитивные стили с возрастом?

Исследования Ю.Д. Чертковой [6], Л.Л. Баландиной [1] и А.В. Яблоковой [8], проведенные по разным когнитивным стилям в дошкольном возрасте, говорят о том, что в процентном отношении подавляющее количество испытуемых относится к одному из полюсов когнитивного стиля, а именно дети старшего дошкольного возраста в силу возрастной специфики психического развития – полезависимы и импульсивны. Относительно когнитивных стилей узкий/широкий диапазон эквивалентности и сглаживание/заострение в дошкольном возрасте в исследовании, проведенном А.В. Яблоковой [8], получены существенные индивидуальные различия.

Исследование, проведенное на подростках с 5-го по 9-й класс (n=566) показало, что в подростковом возрасте можно говорить о сформированности таких когнитивных стилей как, полезависимость/полenezависимость, импульсивность/рефлексивность, узкий/широкий диапазон эквивалентности [3].

Исходя из этих исследований, возрастная специфика когнитивного стиля У/ШДЭ остается непонятна. Мы видим, что в дошкольном возрасте когнитивный стиль – униполярное измерение, в подростковом возрасте когнитивный стиль уже сформирован. Остается вопрос, а что же происходит с когнитивным стилем У/ШДЭ в младшем школьном возрасте? Какие изменения происходят в когнитивном стиле У/ШДЭ при переходе из младшей школы в среднее звено?

Неоднозначна связь когнитивного стиля У/ШДЭ с успешностью обучения. И.П. Шкуратова предполагает, что подчеркивание различий между

объектами (понятиями, высказываниями), характерное для лиц с высокой понятийной дифференцированностью, мешает при необходимости обобщить, сжать материал, но оказывается полезным при более точном и подробном его воспроизведении [7]. По данным В.А. Колги: ни один из полюсов понятийной дифференцированности не дает преимуществ для успешности обучения. Если высокая понятийная дифференцированность (аналитичность) способствует выявлению специфичности предлагаемой задачи, то низкая – большей широте переноса навыков из одной ситуации в другую [4].

Поэтому целью нашего исследования являлось выявление специфики когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном (3-ий класс) и младшем подростковом (5-ый класс) возрастах с учетом феномена «расщепления» и особенностей проявления данного стиля в академической успеваемости.

Общая выборка на момент проведения первого измерения (младший школьный возраст, 3-й класс) составила 140 учащихся, из них 75 мальчиков и 65 девочек. На момент проведения второго измерения (младший подростковый возраст, 5-й класс) – 126 учащихся, из них 68 мальчиков и 58 девочек. В данной работе рассматриваются результаты, полученные на 126 учащихся в первом и втором измерениях.

Исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 31 г. Мытищи. Для диагностики когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности использовалась модификация методики «Свободная сортировка объектов» в адаптации Е.Г. Будриной [2], которая проводилась индивидуально с каждым учащимся. Показатели узкого/широкого диапазона эквивалентности: *Основной показатель*: «Количество групп» (КГ); *Дополнительные показатели*: «Дифференцированность категорий» (ДК), «Количество единичных групп» (КЕГ), «Количество ошибок» (КО).

Перейдем к основным результатам исследования. Вначале мы сравнили результаты показателей когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном (3-й класс) и в младшем подростковом (5-й класс) возрастах (табл. 1).

Как можно видеть из таблицы 1, наблюдается достоверно значимое увеличение показателей «Количество групп», «Дифференцированность категорий»

и «Количество единичных групп» у детей 5-го класса по сравнению с детьми 3-го класса. Достоверные различия по показателю «Количество ошибок» не выявлены. Т.е. на нашей выборке при сравнении результатов учеников 5-го класса с их результатами за 3-й класс, видно, что ученики в 5-м классе при свободной сортировке объектов выделяют больше групп, в том числе больше единичных групп и используют для их обозначения более точные категориальные признаки, чем в 3-м классе.

Данное исследование выполнено в рамках теории о квадриполярности когнитивных стилей [5]. В соответствии с представлением о квадриполярности полюс широкого диапазона эквивалентности представлен двумя субгруппами: «категоризаторы» и «глобалисты», а полюс узкого диапазона эквивалентности представлен субгруппами «дифференциаторы» и «детализаторы». Субгруппы «дифференциаторы» и «категоризаторы» относятся к продуктивным субгруппам, а субгруппы «глобалисты» и «детализаторы» – к непродуктивным субгруппам.

Для выделения субгрупп испытуемых, имеющих специфические стилевые характеристики, был проведен иерархический кластерный анализ по методу Уорда. Расщепление полюсов когнитивного стиля У/ШДЭ осуществлялось по основному показателю «количество групп» и дополнительному показателю «дифференцированность категорий».

В таблицах 2 и 3 представлены результаты выделения субгрупп, имеющих достоверные различия по показателям узкий/широкий диапазон эквивалентности у младших школьников (3-й класс) и у младших подростков (5-й класс).

Из таблиц 2 и 3 мы видим, что при проведении кластерного анализа в младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрастах нами было получено три субгруппы, а не четыре, как теоретически ожидалось. Наблюдается феномен «выпадения» субгруппы «детализаторы», которая характеризует непродуктивный тип стилевого поведения, что определяется возрастной спецификой (школа общеобразовательная). Сходные данные, получены М.А. Холодной [5] на студентах университета и в исследовании, проведенном на подростках разных классов и разных моделей обучения [3], чаще всего выпадает субгруппа «детализаторы». Таким образом, видна схожая картина, а именно

Таблица 1

Сравнение средних значений показателей узости/широты диапазона эквивалентности в младшем школьном возрасте (3-й класс) и в младшем подростковом (5-й класс) возрасте

Показатели	Средние показатели 3-й класс	T – критерий	Средние показатели 5-й класс
Количество групп	7,13	-2,839**	7,86
Дифференцированность категорий	8,10	-3,578***	9,52
Кол-во единичных групп	0,29	-2,046*	0,45
Кол-во ошибок	3,36	-0,836	3,60

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Таблица 2

Средние значения показателей субгрупп когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном возрасте (3-й класс)

Полус	Широкого диапазона эквивалентности			Узкого диапазона эквивалентности			
	«Глобалисты», (n=49)	Т-критерий 1	«Промежуточные», (n=64)	Т-критерий 2	«Дифференциаторы», (n=13)	Т-критерий 3	«Детализаторы», (n=0)
КГ	5,45/±1,385	-9,029***	7,70/±1,217	3,764**	10,69/±2,810	-6,520***	0
ДК	5,31/±1,794	-12,016***	8,97/±1,321	11,071***	14,38/±1,660	-17,228***	0

Примечания: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$. Т-критерий 1 – сравнение «глобалистов» и «промежуточных»; Т-критерий 2 – сравнение «промежуточных» и «дифференциаторов»; Т-критерий 3 – сравнение «глобалистов» и «дифференциаторов»

Таблица 3

Средние значения показателей субгрупп когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем подростковом возрасте (5-й класс)

Полус	Широкого диапазона эквивалентности			Узкого диапазона эквивалентности			
	«Глобалисты», (n=50)	Т-критерий 1	«Промежуточные», (n=57)	Т-критерий 2	«Дифференциаторы», (n=19)	Т-критерий 3	«Детализаторы», (n=0)
КГ	6,06/±1,300	-8,563***	8,04/±1,052	6,200***	12,05/±2,758	9,094***	0
ДК	6,30/±2,332	-9,029***	10,09/±1,957	5,263***	15,95/±4,720	8,523***	0

Примечания: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$. Т-критерий 1 – сравнение «глобалистов» и «промежуточных»; Т-критерий 2 – сравнение «промежуточных» и «дифференциаторов»; Т-критерий 3 – сравнение «глобалистов» и «дифференциаторов».

в младшем школьном, подростковом, а также юношеском возрастах имеет место выпадение непродуктивной субгруппы «детализаторы».

В рассматриваемых нами возрастах были получены две «крайние» субгруппы – «глобалисты» и «дифференциаторы», и третья субгруппа, условно названная «промежуточной». Вторую субгруппу полюса широкого диапазона эквивалентности условно назвали «промежуточной», так как она занимает среднее положение между двумя крайними субгруппами «дифференциаторы» и «глобалисты». Для того чтобы полученную субгруппу интерпретировать как «категоризаторы» мы не должны были получить отличия в основном показателе «количество групп» между этой субгруппой и субгруппой «глобалисты» и отличия в дополнительном показателе «дифференцированность категорий» с субгруппой «дифференциаторы».

Испытуемые субгруппы «дифференциаторы» полюса узкий диапазон эквивалентности выделяют большее количество групп и имеют самое высокое значение по показателю «дифференцированность категорий». Испытуемые этой субгруппы создают много групп имеющих небольшой объем, используя для объяснения выделенной ими группы более разнообразные и точные категориальные признаки. Испытуемые субгруппы «глобалисты» выделяют наименьшее количество групп и имеют самое низкое значение по показателю «дифференцированность категорий». Такие испытуемые создают мало групп большого объема, вследствие этого им труднее выделить принцип объединения объектов.

Испытуемые «промежуточной» субгруппы выделяют среднее количество групп и имеют средний показатель «дифференцированности категорий». Так же мы склонны рассматривать «промежуточную» субгруппу как ресурсную, т.е. в будущем вероятнее всего испытуемые этой субгруппы пополнят субгруппу «дифференциаторы» или «промежуточная» субгруппа оформится как субгруппа «категоризаторы».

Следующей задачей мы выделили анализ изменений в составе и соотношении субгрупп когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности при сравнении первого измерения (за 3-й класс) и второго (за 5-й класс). Для этого с помощью критерия Пирсона было доказано (при $p < 0,001$) сохранение кластерной структуры, т.е. выделенные нами в 3-м и в 5-м классах кластеры достоверно соотносятся. В таблице 4 приведено соотношение количества детей в кластерах «глобалисты», «промежуточные» и «дифференциаторы» в 3-м и 5-м классах.

В таблице 4 по диагонали представлено количество детей, которые остались в своем кластере. Так, 26 человек остались в субгруппе «глобалисты», 30 человек остались в субгруппе «промежуточные» и 3 человека остались в субгруппе «дифференциаторы».

Также наблюдаются переходы: из субгруппы «глобалисты» 19 человек перешли в «промежуточную» субгруппу и 4 человека в субгруппу «дифференциаторы». Из «промежуточной» субгруппы 22 человека перешли в «глобалисты» и 12 в суб-

Таблица 4

Соотношение количества детей в кластерах «глобалисты», «промежуточные» и «дифференциаторы» в 3-м и 5-м классах

Субгруппы	«Глобалисты»	«Промежуточные»	«Дифференциаторы»	Кол-во учащихся по субгруппам в 3-ем классе
«Глобалисты»	26	19	4	49
«Промежуточные»	22	30	12	64
«Дифференциаторы»	2	8	3	13
Кол-во учащихся по субгруппам в 5-ом классе	50	57	19	126

Таблица 5

Корреляционные связи показателей узкого/широкого диапазона эквивалентности и академической успеваемости в младшем школьном возрасте (3-й класс)

Показатели	«Общий средний балл»
«Количество групп»	0,104
«Дифференцированность категорий»	0,019

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Таблица 6

Корреляционные связи показателей узкого/широкого диапазона эквивалентности и академической успеваемости в младшем подростковом возрасте (5-й класс)

Показатели	«Общий средний балл»
«Количество групп»	-0,006
«Дифференцированность категорий»	-0,059

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

группу «дифференциаторы». Из субгруппы «дифференциаторы» 2 человека перешли в «глобалисты» и 8 человек в «промежуточную» субгруппу.

Наблюдаемые переходы из одних субгрупп в другие еще раз доказывают, что когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрасте находится на стадии формирования.

Полученные факты говорят о том, что в младшем школьном и младшем подростковом возрастах когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности находится на стадии формирования и специфичен в проявлении. Также мы склонны рассматривать когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном и младшем подростковом возрастах как биполярное измерение.

Если мы говорим о школьном периоде в жизни человека, то в первую очередь нас интересует академическая успеваемость учащегося, которая определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость чаще всего отражается через балльную оценку, поэтому мы суммировали академическую успеваемость ребенка в показатель «Общий средний балл».

Показатель «Общий средний балл» высчитывался как среднее арифметическое по пяти предметам в 3-м классе: математика, русский, английский

язык, литература, окружающий мир. И по восьми предметам в 5-м классе: математика, русский, английский язык, литература, история, биология, география и обществознание.

Чтобы рассмотреть связь показателей когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности с академической успешностью, был проведен корреляционный анализ Спирмена в младшем школьном возрасте (3-й класс) и младшем подростковом возрасте (5-й класс). Результаты представлены в таблицах 5 и 6.

Как видно из таблиц 5 и 6 показатели узкого/широкого диапазона эквивалентности не связаны с академической успеваемостью в младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрастах.

В дальнейшем планируется продолжить данное исследование на этой же выборке учащихся и проследить специфику изменений когнитивного стиля узкий/широкий диапазон, а также связь с академической успеваемостью. Возможно, мы получим связь данного когнитивного стиля и академической успеваемости в среднем и старшем подростковом возрасте, так как в программе школьного обучения появятся новые школьные предметы, такие как физика и химия, которые предполагают оперирование разными уровнями и единицами информации. Кроме этого, к концу подросткового возраста завершится формирование понятийного мышления, которое предполагает высокую понятийную дифференци-

рованность лежащую в основе когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности.

Таким образом, подводя итоги, необходимо отметить следующее:

1. Наблюдается увеличение показателей когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности «Количество групп», «Дифференцированность категорий» и «Количество единичных групп» от младшего школьного к младшему подростковому возрасту. Ученики в 5-м классе при свободной сортировке объектов выделяют больше групп, в том числе больше единичных групп и используют для их обозначения более точные категориальные признаки, чем в 3-м классе.

2. В младшем школьном (3-й класс) и младшем подростковом (5-й класс) возрасте специфика проявления когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности схожа. При проведении кластерного иерархического анализа по методу Уорда было получено три субгруппы, а не четыре, как теоретически ожидалась. Наблюдается «выпадение» непродуктивной субгруппы «детализаторы». В рассматриваемых нами возрастах были получены две «крайние» субгруппы – «глобалисты» и «дифференциаторы», и третья субгруппа, условно названная «промежуточной», которую мы склонны рассматривать как ресурсную, т.е. в будущем вероятнее всего испытуемые этой субгруппы пополнят субгруппу «дифференциаторы» или «промежуточная» субгруппа оформится как субгруппа «категоризаторы».

3. С помощью критерия Пирсона было доказано сохранение кластерной структуры, т.е. выделенные нами в 3-м и в 5-м классах кластеры достоверно соотносятся. При этом часть учащихся, а именно 47% остаются в своей субгруппе, а остальные 53% переходят в другие субгруппы.

4. Проведенный корреляционный анализ Спирмена в младшем школьном возрасте (3-й класс) и младшем подростковом возрасте (5-й класс) не выявил связей показателей узкого/широкого диапазона эквивалентности с академической успеваемостью.

5. Полученные факты говорят о том, что в младшем школьном и младшем подростковом возрастах когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности находится на стадии формирования и специфичен в своем проявлении. Также мы склонны рассматривать когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном и младшем подростковом возрастах как биполярное измерение.

Библиографический список

1. Баландина Л.Л. Особенности проявления когнитивного стиля «импульсивность – рефлексивность» и его взаимосвязь с интеллектом и личностными характеристиками дошкольников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 1. – С. 55–65.

2. Будрина Е.Г. Когнитивный стиль узкий/широкий диапазон эквивалентности в младшем школьном возрасте: возможности диагностики // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 126–131.

3. Будрина Е.Г. Динамика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 4. – С. 33–46.

4. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1976. – 164 с.

5. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

6. Черткова Ю.Д. Природа межиндивидуальной изменчивости когнитивных характеристик в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 181 с.

7. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. – 156 с.

8. Яблокова А.В. Когнитивные стили в структуре психологической готовности к обучению в школе: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2017. – 196 с.

References

1. Balandina L.L. Osobennosti proyavleniya kognitivnogo stilya «impul'sivnost' – reflektivnost'» i ego vzaimosvyaz' s intellektom i lichnostnymi harakteristikami doshkol'nikov // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2015. – № 1. – S. 55–65.

2. Budrina E.G. Kognitivnyj stil' uzkiy/shirokiy diapazon ehkvivalentnosti v mladshem shkol'nom vozraste: vozmozhnosti diagnostiki // Mental'nye resursy lichnosti: teoreticheskie i prikladnye issledovaniya. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – S. 126–131.

3. Budrina E.G. Dinamika intellektual'nogo razvitiya podrostkov v usloviyah raznyh modelej obucheniya // Psihologicheskij zhurnal. – 2009. – T. 30. – № 4. – S. 33–46.

4. Kolga V.A. Differencial'no-psihologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilya i obuchaemosti: dis. ... kand. psihol. nauk. – L., 1976. – 164 s.

5. Holodnaya M.A. Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma. – SPb.: Piter, 2004. – 384 s.

6. Shertkova YU.D. Priroda mezhindividual'noj izmenchivosti kognitivnyh harakteristik v podrostkovom vozraste: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2003. – 181 s.

7. Shkupertova I.P. Kognitivnyj stil' i obshchenie. – Rostov n/D.: Izd-vo Rostov. ped. un-ta, 1994. – 156 s.

8. Yablokova A.V. Kognitivnye stili v strukture psihologicheskoy gotovnosti k obucheniyu v shkole: dis. ... kand. psihol. nauk. – Yaroslavl', 2017. – 196 s.

Купченко Виктория Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
kupchenko07@mail.ru**САМОКОНТРОЛЬ, АГРЕССИЯ, ИМПУЛЬСИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ
С РАЗЛИЧНЫМ СУИЦИДАЛЬНЫМ РИСКОМ***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 18-013-00500*

В статье представлены результаты исследования самоконтроля, импульсивности, агрессии подростков с различным суицидальным риском, основываясь на данных, полученных с помощью самооценочных суждений подростков и оценки объективных показателей суицидального риска родителями и педагогами. Описаны психологические характеристики личности подростка с высоким суицидальным риском, представлены результаты корреляционных взаимосвязей импульсивности, агрессивности, самоконтроля и параметров суицидального риска подростков. Подросткам с высоким суицидальным риском свойственна выраженная импульсивность, вербальная и косвенная агрессия, негативизм, раздражение, средний уровень самоконтроля. Агрессивность и импульсивность подростка имеет прямую корреляционную взаимосвязь с самооценочными суждениями подростка и оценкой поведенческих признаков его суицидального риска.

Ключевые слова: суицидальный риск, подросток, предикторы, самоконтроль, импульсивность, агрессия, профилактика.

Несмотря на то, что одна из первых фундаментальных работ по суициду – монография Э. Дюркгейма «Самоубийство» (1897) написана еще в XIX веке, суицид, к сожалению, остается остроактуальной проблемой нашего современного общества. Известно, что количество и уровень самоубийств является индикатором социального благополучия населения. Предельно-пороговым значением считается 20 случаев суицида на 100 тыс. населения. По данным Всемирной организации здравоохранения общее количество смертей от суицидов приближается к миллиону в год. На протяжении последних лет Россия ежегодно входит в пятерку стран, имеющих наиболее высокий уровень смертности населения по причине самоубийств. Именно подростковый возраст является одним из «пиков» суицидального риска в онтогенезе человеческой жизни. В течение года в России расстаются с жизнью около 2500 несовершеннолетних, при этом уровень суицидальных попыток гораздо выше.

Проблема суицидального риска на сегодняшний день активно исследуется в трудах психологов (А.Г. Амбрумова, Е.М. Вроно, Л.И. Шаповалова, В.А. Тихоненко, Н.А. Сакович, М.А. Алимова, А.П. Чуприков, Г.Я. Пилягин, В.Ф. Войцех и др.). Психологическое представление о суицидальном поведении сформировано в рамках различных концепций. Так, суицидальное поведение рассматривается в качестве агрессии, направленной на собственное тело (Кернберг, 2001; Меннингер, 2000; Фрейд, 1990; Dollard, Doob, Miller et al., 1939); как следствие нарушений системы ранних отношений в структуре Я и результат влияния травматического опыта (Кляйн, 2010; Hartmann, 1979; Suyemoto, 1998); как симптом и как следствие нарушения качества привязанности, формирующегося в раннем возрасте (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969; Crittenden,

1994; Rutter, Behrendt, 2004); аддикции (Lam et al., 2009; Nixon et al., 2002; Svirko, Hawton, 2007; Whitlock et al., 2008 и др.); как результат нарушения психологических компонентов регуляции эмоций (Gratz, Roemer, 2004; Gratz, Chapman, 2007); как один из деструктивных способов избегания потенциально травмирующих и болезненных эмоций, чувств, переживаний (Chapman et al., 2006); как поведение, имеющее функциональное значение для внутриличностного и межличностного функционирования (Klonsky, 2007, 2009; Nock, 2008; Nock, Prinstein, 2005).

Сложный характер и широкая структурно-феноменологическая вариативность суицидального поведения определяет необходимость рассмотрения составляющих суицидального поведения (А.Г. Амбрумова, И.А. Погодин, Е.В. Змановская), выделения его различных типов (Э. Дюркгейм, Э. Шнейдман, А.Г. Амбрумова), закономерностей динамики (М.А. Алимова А.П. Чуприкова, Г.Я. Пилягина, В.Ф. Войцех), понимания предикторов (Э. Шнейдман, Л.Я. Жезлова, Н.А. Польская), исследование возрастных особенностей суицидального поведения (А.А. Александров, А.Е. Личко, А.Г. Амбрумова). Особое внимание уделяется изучению суицидального поведения у подростков (Т.С. Апарчина, А.Ю. Бархатова, Н.В. Басалаева, П.В. Безменов, И.Ю. Вяльцева, О.А. Гребенникова, Т.В. Захарова, Н.В. Карпова, А.А. Мазуренко, О.Ф. Панкова, О.Ф. Романова, О.В. Серебровская, И.И. Смирнов, А.А. Таций, Е.Л. Усачева).

Среди основных причин суицидального поведения подростков традиционно исследуются психологические изменения (А.Е. Личко, К.М. Бунькова, Д.В. Самохин, Д.Ф. Хритинин), влияние семьи (Я.И. Гилинский), влияние группы сверстников (Л.Я. Жезлова, Е.Н. Пашкова, В.П. Михайлова), низкая успеваемость и отрицательное отноше-

ние к школе (Л.Б. Шнейдер, Г.В. Уварова), средств массовой информации (М.В. Цилуйко) и мира компьютерных игр (О.Ю. Ермолаев, Т.В. Марюткина), нарушений в пищевом поведении (В.В. Короленко, А.А. Малкова, С.А. Мусаев, А.А. Овчинников, А.С. Осетров, К.А. Шайдуров), а также трудностей в принятии решений (Г.Ю. Беляев, А.В. Беляева, О.Ю. Воронцова, С.Н. Ениколопов, О.Ю. Казьмина, Т.И. Медведева, А.А. Микитенко).

В изучении проблемы риска суицидального поведения подростков одним из приоритетных направлений исследований является выявление наиболее значимых факторов, определяющих формирование суицидального поведения. Необходимость исследования предикторов суицидального риска обосновывается задачами поиска и реализации программ продуктивной профилактики и предотвращения совершения самоубийств. В настоящее время в изучении причин формирования риска суицидального поведения преобладает интегративный подход, в соответствии с которым риск суицидального поведения может возникать в результате взаимодействия биологических, социальных и психологических факторов. В нашем исследовании мы рассматриваем роль личностных особенностей в формировании риска суицидального поведения. В качестве изучаемых характеристик в рамках данной статьи мы опишем агрессию, импульсивность и самоконтроль. Под самоконтролем традиционно понимается способность личности управлять своим поведением и эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события, воздерживаться от неадаптивного импульсивного поведения и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями. Отметим, что самоконтроль предполагает наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях. Т.е. развитие самоконтроля позволяет человеку контролировать и регулировать различные процессы и ситуации. Также личностным факторам риска суицидального поведения у подростков, на наш взгляд, может являться импульсивность. Под импульсивностью мы понимаем черту личности, которая выражается в склонности к быстрым и необдуманным действиям, управляемым сиюминутным желаниями под влиянием внешних обстоятельств или эмоциональных переживаний. Импульсивность традиционно свойственно подросткам в силу гормональной перестройки организма, повышенной возбудимости нервных процессов, т.к. в большинстве случаев суицидальные действия подростков совершаются на

фоне острой аффективной реакции, носят именно импульсивный характер, возникают как реакция на ситуации межличностных конфликтов, которые вызывают у подростка интенсивные негативные переживания. Принципиальным вопросом является понимание сочетания импульсивности и самоконтроля у подростков с наличием суицидального риска. Следующим индивидуально-психологическим фактором риска суицидального поведения, который мы рассмотрели, является агрессивность. Агрессия может выступать фактором риска суицидального поведения вследствие реагирования в виде физического и психического дискомфорта, стрессов, фрустраций у подростка. Помимо этого агрессия часто может являться средством достижения значимой цели, в том числе и самоутверждения за счет повышения собственного социального статуса.

Итак, целью нашего исследования явилось выявление особенностей самоконтроля, импульсивности, агрессии подростков с различным суицидальным риском. Общий состав выборки составил 289 человек (143 подростка 13–15 лет, 143 родителя, 3 педагога). Диагностика суицидального риска характеризуется особой сложностью, в связи с чем, для более точного выявления суицидального риска мы применяли комплекс методик: личностный опросник ИСН [2], опросник депрессивности у детей и подростков (CDI – Children’s depression inventory) М. Ковач в адаптации А.П. Беловой, С.Б. Малых, Е.З. Сабировой, М.М. Лобасковой [1], анкета оценки поведенческих критериев суицидального риска В.Е. Купченко, О.Ю. Грогoleвой, опросник на изучение внешней и аутоагрессии Басса-Дарки [3], методика на изучение импульсивности П. Хиршфилда (в адаптации Л.И. Дементий) [4], методика восприятия самоконтроля подростком Л. Хамфри [5]. Первоначально опишем уровень суицидального риска подростков (табл. 1).

Как мы видим из таблицы 1, по результатам нашего исследования общий уровень суицидального риска более высокий в период 13–14 лет (7 класс) по сравнению с 14–15 годами (8 класс), однако стабильно сохраняется группа подростков, обладающих высоким уровнем риска суицидального поведения. Для своевременной диагностики и оказания помощи принципиальным, на наш взгляд, является понимание психологического портрета подростков с различным суицидальным риском (табл. 2).

Из таблицы 2 следует, что у подростков с высоким уровнем риска суицида наблюдается выраженная невротизация и депрессивность. Им свой-

Таблица 1

Уровень суицидального риска подростков, в %

Уровень суицидального риска	Высокий	Средний	Низкий
13–14 лет (7 класс)	34	56	10
14–15 лет (8 класс)	16	29	55

Таблица 2

Параметры суицидального риска подростков, в баллах

Параметры	Уровень риска суицида					
	Низкий		Средний		Высокий	
	X	Σ	X	σ	X	σ
Депрессивность	8,20	3,172	12	3	15,17*	5,184
Невротизация	8,65	3,490	13,67	3,337	14,33*	3,143
Общительность	13,83	3,608	12,52	3,881	15,17	2,691
Отношения с родителями	1,35	1,477	2,19	1,990	3,58	2,109
Отношения со сверстниками	1,45	1,218	2,48	1,327	2,58	1,676
Мысли о вреде другим	0,08	0,350	0,05	0,218	0,50	0,522
Поведение в школе	1,23	1,271	2,43	1,630	4,42*	2,875
Социальная дезадаптация	0	0	0	0	0,42	0,515
Эмоциональное состояние	0,78	0,832	2,43	1,599	3,25*	2,137

Таблица 3

Самоконтроль, импульсивность, агрессия подростков с различным уровнем суицидального риска, в баллах

Факторы риска суицида	Уровень риска суицида					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Самоконтроль	5,80	2,323	5,14	1,878	4,75	1,815
Импульсивность	8,55	2,943	10,81	3,696	14,42	2,021
Физическая агрессия	37,40	19,897	42,43	22,078	54,08	15,877
Вербальная агрессия	45,63	18,430	59	25,026	73,17	18,055
Косвенная агрессия	41,50	26,053	58,19	28,665	61,75	26,656
Негативизм	32,00	19,638	39,05	26,440	68,33	27,579
Раздражение	41,98	19,292	56,33	27,060	53,25	18,187
Подозрительность	34,85	17,841	45,05	30,505	53,17	20,889
Обида	41,48	21,775	49,52	21,605	50,92	17,048
Аутоагрессия	44,95	22,904	51,86	27,859	34	15,937

ственно проявление нестабильных эмоциональных реакций, невротических тенденций в поведении, личностная тревожность и возбудимость, дезадаптивность. Подростки с высоким уровнем риска суицида склонны к проявлению депрессивных состояний, им характерно снижение активности, преобладание негативных мыслей. При длительном и тяжелом депрессивном состоянии возможны попытки суицида. Уровень общительности у таких подростков высокий, они стремятся к общению со взрослыми и сверстниками. В отношениях с родителями могут проявляться недопонимания, обманы со стороны ребёнка, частые споры и возражения. Присутствуют мысли о вреде другим, которые могут проявляться в повышении голоса в отношении окружающих, угрозах. Поведение подростков в школе может отклоняться от дисциплинарных требований, им свойственно прогуливание занятий, невыполнение домашних заданий, обман учителей, нарушение школьных правил. Общая социальная адаптация подростков не нарушена. Подросткам с высоким уровнем риска суицида характерны такие личностные черты как самосто-

тельность, решительность, настойчивость, при этом внутренне они могут испытывать застревание на своих переживаниях, чувства усталости, бессилия, незащитности.

У подростков с низким уровнем риска суицида средний уровень невротизации и депрессивности (табл. 2), им характерно состояние эмоциональной нестабильности, которое может проявляться периодически, в конфликтных или критических ситуациях. Отношения со сверстниками и с родителями не носят конфликтный характер, у подростков с низким уровнем риска суицида дружеские взаимоотношения со сверстниками и благоприятная обстановка в семье. Мысли причинения вреда другим людям у них отсутствуют, с социальной адаптацией проблем нет. В школе существенных замечаний и претензий касаясь школьной дисциплины к данным подросткам нет. В конфликтных ситуациях характерна пассивность. Далее сравним импульсивность, агрессию и самоконтроль у подростков с различным суицидальным риском (табл. 3).

Опишем особенности самоконтроля, импульсивности и агрессивности подростков с высоким

и низким суицидальным риском. Как мы видим из таблицы у подростков с высоким уровнем риска суицида наблюдается средний уровень самоконтроля и высокая импульсивность. Агрессия преимущественно проявляется в таких формах, как вербальная и косвенная агрессия, негативизм, раздражение. Т. е. подросткам с высоким уровнем риска суицида свойственно импульсивное, недуманное поведение, которое в случае конфликтной ситуации может сопровождаться вербальными ругательствами, возмущением, спорами. Подросткам свойственна раздражительность и негативизм, которые могут проявляться в частых претензиях и требованиях к окружающим, при этом выраженная косвенная агрессия способствует перенесению агрессивных реакций с одного объекта воздействия подростка на другой. Отметим также выраженность подозрительности и обиды. Такого подростка легко может обидеть как взрослый, так и сверстник, слова и замечания воспринимаются наиболее остро, в связи, с чем могут возникать депрессивные состояния, снижение самооценки или агрессивные реакции как средство защиты. По причине частых обид и формирующейся неуверенности в себе у подростков проявляется частая подозрительность и недоверие к окружающим, что может негативно влиять на взаимоотношение с родителями, педагогами, отдалять подростка от общения со сверстниками.

У подростков с низким уровнем риска суицида средний уровень самоконтроля, низкая импульсивность и низкий уровень агрессивных реакций. Таким подросткам свойственно проявлять самообладание к конфликтных, дискомфортных ситуациях, они не реагируют импульсивно на окружающие их раздражающие факторы, не проявляя острые формы агрессии.

Итак, мы выявили сочетание импульсивности, агрессивности и самоконтроля в структуре личности подростка с различным суицидальным риском. Опишем взаимосвязи личностных переменных (агрессии, импульсивности, самоконтроля) и параметров суицидального риска (депрессивность, невротизация, отношения с родителями, отношения со сверстниками, мысли о вреде другим, поведение в школе, социальная дезадаптация, эмоциональное состояние, конфликтная ситуация).

Исходя из полученных данных в возрасте 13–14 и 14–15 лет обнаружено отсутствие взаимосвязи между самооценочными суждениями подростка и оценками поведенческих параметров суицидального риска подростка со стороны родителей и педагогов. Полученные данные указывают на сложность диагностики суицидального риска, на расхождение мнения подростков о собственном эмоциональном состоянии и оценкой поведения подростков взрослыми.

В возрасте 13–14 лет наибольшее количество корреляций выявлено между параметрами суицидального риска, полученных с помощью оценки поведенческих параметров, и импульсивностью подростка (рис. 1).

Из рисунка 1 видно, что импульсивность связана с общим фактором оценки поведенческих параметров суицидального риска ($r=0,272$ при $p \leq 0,05$), отношениями дома ($r=0,358$ при $p \leq 0,01$), мыслями о вреде другим ($r=0,401$ при $p \leq 0,01$), социальной дезадаптацией ($r=0,312$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, чем выше импульсивность подростка, тем чаще подросток проявляет трудности и конфликты во взаимоотношениях с родителями: пререкается, обманывает, легко теряет самообладание, имеет приводы в полицию. Говоря об импульсивности в структуре личности подростка 13–14 лет, следует



Примечание: ————— прямая взаимосвязь при $p \leq 0,05$;
 ————— прямая взаимосвязь при $p \leq 0,01$;
 - - - - - обратная взаимосвязь при $p \leq 0,01$.

Рис. 1. Взаимосвязь агрессивности, импульсивности, самоконтроля и суицидального риска подростков 13–14 лет

отметить тесную связь импульсивности с общей агрессивностью подростка ($r=0,323$ при $p \leq 0,01$), негативизмом ($r=0,407$ при $p \leq 0,01$) и физической агрессией ($r=0,335$ при $p \leq 0,01$), прямую корреляционную взаимосвязь с общительностью (фактор А) ($r=0,285$ при $p \leq 0,05$) и фактором J (неврастения, фактор Гамлета) ($r=0,24$ при $p \leq 0,05$). Импульсивность взаимосвязана, скорее всего, определяется агрессивностью подростка, которая проявляется в виде протеста против норм, правил поведения в обществе, склонностью к проявлению физической силы, драках. Общая агрессивность связана с импульсивностью ($r=0,323$ при $p \leq 0,01$), общей враждебностью ($r=0,337$ при $p \leq 0,01$), фактором А ($r=0,271$ при $p \leq 0,05$), фактором В ($r=0,235$ при $p \leq 0,05$), фактором С ($r=0,317$ при $p \leq 0,01$).

Причем общий уровень агрессивности подростка 13–14 лет связан как с самооценочными суждениями суицидального риска (депрессией ($r=0,3$ при $p \leq 0,05$)), так и с оценкой поведенческих параметров (мыслями о вреде другим ($r=0,319$ при $p \leq 0,01$), отношениями дома ($r=0,28$ при $p \leq 0,05$)). Среди форм агрессии физическая агрессия и негативизм в большей степени связаны с поведенческими параметрами суицидального риска. Физическая агрессия и негативизм связаны с отношениями дома ($r=0,287$ при $p \leq 0,01$), мыслями о вреде другим ($r=0,398$ при $p \leq 0,01$), социальной дезадаптацией ($r=0,307$ при $p \leq 0,01$). Отношения дома также связаны с вербальной агрессией подростка ($r=0,264$ при $p \leq 0,05$). Подозрительность и враждебность связана с поведением в школе ($r=0,253$ при $p \leq 0,05$) и общей дезадаптацией ($r=0,28$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, чем высокая агрессивность подростка сочетается с выраженной депрессией. Это говорит о том, что общая агрессия способна выплескиваться как на окружающих, прежде всего на родителей, так и в сочетании с импульсивностью подростка проявляться в самоповреждающем поведении.

Самоконтроль подростка 13–14 лет обратно взаимосвязан с самооценочными суждениями суицидального риска подростка, в частности, с оценкой его депрессивности ($r=-0,313$ при $p \leq 0,01$), вербальной агрессией ($r=-0,243$ при $p \leq 0,05$) и не связан с оценкой поведенческих параметров суицидального риска. Выраженный самоконтроль подростка 13–14 лет способен снижать уровень депрессии, самоповреждающее поведение и, наоборот, чем ниже выше уровень депрессии, тем ниже самоконтроль подростка 13–14 лет. Значимый факт отсутствия взаимосвязи самоконтроля и поведенческими параметрами суицидального риска указывает на то, что самоконтроль в этом возрасте еще не выполняет регулирующую функцию конфликтов с родителями и в школе.

Перейдем к анализу корреляционных взаимосвязей между личностными переменными и параметрами суицидального риска у подростков 14–15 лет (рис. 2).

Так, мы выяснили, что в возрасте 13–14 лет наибольшее количество корреляций выявлено между параметрами суицидального риска, полученных с помощью оценки поведенческих параметров, и импульсивностью подростка. В 14–15 лет тесная взаимосвязь импульсивности и суицидального риска сохраняется и даже усиливается. Так, импульсивность связана с общим фактором оценки поведенческих параметров суицидального риска со стороны родителей и педагогов ($r=0,384$ при $p \leq 0,01$), отношениями дома ($r=0,35$ при $p \leq 0,01$), мыслями о вреде другим ($r=0,238$ при $p \leq 0,05$), общей социальной дезадаптацией ($r=0,342$ при $p \leq 0,01$), добавляется параметр взаимосвязи суицидального риска – оценка поведения в школе ($r=0,29$ при $p \leq 0,05$). Полученные взаимосвязи указывают на устойчивость импульсивности в дезадаптивном поведении подростка, которое проявляется не только в виде конфликтов дома, но и трудно-



Рис. 2. Взаимосвязь агрессивности, импульсивности, самоконтроля и суицидального риска подростков 14–15 лет

стей поведения в школе (прогулы, пререкания с учителями, драки, проблемы с учебой и пр.). Кроме того, по сравнению с периодом 13–14 лет появляются взаимосвязи суицидального риска с самооценочными суждениями подростка: оценкой депрессии ($r=0,411$ при $p \leq 0,01$) и уровнем невротизации ($r=0,552$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, импульсивность подростка в 14–15 лет напрямую проявляется в саморазрушающем и дезадаптивном поведении.

В структуре личности подростка 14–15 лет является обратная взаимосвязь импульсивности с самоконтролем ($r=-0,391$ при $p \leq 0,01$), которой не было в период 13–14 лет и сохраняется прямая взаимосвязь импульсивности и общей агрессивности подростка. Также импульсивность имеет тесную взаимосвязь с физической и вербальной агрессией ($r=0,584$ при $p \leq 0,01$), негативизмом ($r=0,529$ при $p \leq 0,01$), раздражительностью ($r=0,395$ при $p \leq 0,01$), подозрительностью ($r=0,269$ при $p \leq 0,05$), появляется обратная взаимосвязь с чувством вины ($r=-0,343$ при $p \leq 0,01$). Самоконтроль подростка 14–15 лет обратно взаимосвязан с импульсивностью и со многими формами агрессии: вербальной ($r=-0,395$ при $p \leq 0,01$), физической агрессией ($r=-0,371$ при $p \leq 0,01$) и косвенной агрессией ($r=-0,266$ при $p \leq 0,05$), раздражительностью ($r=-0,342$ при $p \leq 0,01$) и негативизмом ($r=-0,326$ при $p \leq 0,01$). Как мы видим, импульсивность и агрессивность в сочетании с неразвитым самоконтролем напрямую связаны с дезадаптивным и саморазрушающим поведением подростка 14–15 лет. Также как и в 13–14 лет самоконтроль не связан с оценкой поведенческих параметров суицидального риска.

С оценкой поведенческих параметров суицидального риска родителями и педагогами связаны различные формы агрессии: негативизм ($r=0,329$ при $p \leq 0,01$), вербальная агрессия ($r=0,298$ при $p \leq 0,05$), косвенная агрессия ($r=0,257$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, можно сделать вывод, что отсутствие эмоциональной регуляции, самоконтроля, высокая импульсивность, которая проявляется в склонности к быстрому реагированию без предварительного анализа ситуации, проявление агрес-

сивных реакций направленных как на себя, так и на окружающих являются важными психологическими факторами, повышающими вероятность возникновения риска суицидального поведения у подростков.

Библиографический список

1. *Алимова М.А.* Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. – Барнаул, 2014. – 100 с.
2. *Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А.* Диагностика суицидального поведения. – М., 1980. – 39 с.
3. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса – Дарки) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 80–84.
4. *Hirschfield P.P.* Impulsivity scale // Measures for Clinical Practice and Research: A Sourcebook Volume / Edc. K. Corcoran, J. Fischer. – New York: Oxford University Press, 1987. – P. 398–400.
5. *Humphrey L.* Childrens Perceived Self-Control Scale // Measures for Clinical Practice and Research: A Sourcebook Volume 2. – New York: Oxford University Press, 2007. – P. 479–481.

References

1. *Alimova M.A.* Suicidal'noe povedenie podrostkov: diagnostika, profilaktika, korrekciya. – Barnaul, 2014. – 100 s.
2. *Ambrumova A.G., Tihonenko V.A.* Diagnostika suicidal'nogo povedeniya. – M., 1980. – 39 s.
3. Diagnostika sostoyaniya agressii (oprosnik Bassa – Darki) // Diagnostika ehmocional'no-nravstvennogo razvitiya / red. i sost. I.B. Dermanova. – SPb., 2002. – S. 80–84.
4. *Hirschfield P.P.* Impulsivity scale // Measures for Clinical Practice and Research: A Sourcebook Volume / Eds. K. Corcoran, J. Fischer. – New York: Oxford University Press, 1987. – P. 398–400.
5. *Humphrey L.* Shildrens Perceived Self-Control Scale // Measures for Clinical Practice and Research: A Sourcebook Volume 2. – New York: Oxford University Press, 2007. – P. 479–481.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О ЗДОРОВЬЕ И БОЛЕЗНИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ***Работа поддержана грантом РФФИ 18-413-48007*

В работе предпринята попытка изучения представлений детей о здоровье и болезни через исследование особенностей их внутренней картины здоровья (ВКЗ) и болезни (ВКБ). Оценка уровня ВКЗ и ВКБ производилась посредством проективной методики «Здоровый и больной человек» (модифицированный тест А.В. Семенович «Гомункулос», автор Т.Д. Марцинковская). Уровень ВКЗ у школьников выявлялся также с помощью экспресс-диагностики ребенка Е.И. Николаевой (в авторской модификации). Результаты исследования, связанные с описанием представлений школьников о здоровье и болезни, позволяют сделать вывод о том, что когнитивный и поведенческий уровни психического отражения здоровья сформированы у них в меньшей степени, чем эмоциональный. Дети имеют достаточно расплывчатые представления о том, зачем и каким образом необходимо следить за своим здоровьем. Применение критерия Крускала – Уоллиса позволило выявить, что различия между представлениями о здоровом и больном человеке по параметрам «выделение цвета на рисунке», «выделение дополнительной детали на рисунке» у испытуемых с низким и средним уровнем ВКЗ достоверны.

Ключевые слова: *школьники, представления детей, внутренняя картина здоровья и болезни.*

Ухудшение окружающей среды, в которой существует человечество, и резко возросшее число вредных психологических воздействий привели к увеличению распространенности тех соматических заболеваний, в механизме возникновения которых большую роль играют эмоциональные факторы [9, с. 3].

Представление человека о здоровье часто называют внутренней картиной здоровья. Это понятие сложилось в противовес другому понятию – внутренняя картина болезни, которое ввел А.Р. Лурия. ВКБ понималась не просто как реакция личности на болезнь и компонент болезни, а как потенциально патогенетический фактор [3, с. 87].

ВКБ – совокупность переживаний и ощущений больного, его эмоциональные реакции на болезнь и лечение, представления о болезни. Это понятие включает в себя не только эмоциональные компоненты, но и интеллектуальную переработку сложившегося положения, волевые качества, участвующие в преодолении болезни.

Тогда как ВКЗ – это особое отношение личности к своему здоровью, которое выражается в осознании его ценности и активно-позитивном стремлении к его совершенствованию. В.А. Ананьев (2000) рассматривает ВКЗ как самоосознание и самопознание человеком себя в условиях здоровья. Исследование внутренней картины здоровья имеет большое практическое значение [1, с. 120]. Как справедливо подчеркивал В.Е. Каган, «без понимания внутренней картины здоровья невозможно понять внутреннюю картину болезни» [3, с. 88].

Осознанное отношение человека к своим потребностям, способностям, влечениям, мотивам поведения, переживаниям и мыслям невозможно без пристального внимания к своему здоровью. Представления человека о своем психофизическом состоянии с определенными переживаниями отражаются в различных формах его отношения к свое-

му здоровью. В одних случаях это может быть адекватное отношение, в других – пренебрежение, в третьих – повышенное внимание.

В связи с этим особый интерес представляет рассмотрение представлений детей о здоровье и болезни через изучение особенностей их ВКЗ и ВКБ. Исследований в этом направлении крайне мало, за исключением фрагментарных работ зарубежных и отечественных авторов [6, с. 441].

Оценка уровня ВКЗ и ВКБ производилась посредством проективной методики «Здоровый и больной человек» (модифицированный тест А.В. Семенович «Гомункулос», автор Т.Д. Марцинковская) [4], согласно которой исследователь предлагал детям нарисовать здорового человека, а затем – больного, такими, какими они их представляют.

Выявление уровня ВКЗ у школьников производилась также с помощью экспресс-диагностики ребенка Е.И. Николаевой (в авторской модификации), которая состоит из 4-х блоков, характеризующих структурные компоненты ВКЗ (поведенческий, когнитивный, эмоциональный и ценностно-мотивационный компоненты) [7, с. 236].

Применение обозначенного психодиагностического инструментария обосновывается отсутствием адаптированных для данной возрастной категории методик, направленных на диагностику уровня ВКБ. Исследования показали, что уровень ВКЗ и показатели, которые оцениваются с помощью рисунка «Здоровый и больной человек», имеют тесную корреляционную взаимосвязь ($k=0,6$ при $p \leq 0,01$), что свидетельствует о целесообразности применения данных методик в комплексе [5, с. 34].

Пилотажное исследование с целью апробации методики эксперимента было проведено в общеобразовательных школах г. Ельца. Общая экспериментальная выборка включала 77 школьников (39 девочек и 38 мальчиков), средний возраст которых составил $9,67 \pm 0,96$.

Анализ рисунков «Здоровый и больной человек» проводился по нескольким критериям: наличие всех частей тела, мелкие детали, наличие положительных или отрицательных эмоций, указание в рисунке на признак здоровья или болезни и использование цветных карандашей. Интерпретация полученных результатов по проективной методике «Здоровый и больной человек» позволила сделать следующие выводы (см. табл. 1).

1. Дети четко разграничивают понятия «здоровье» и «болезнь», относя к светлым тонам здорового человечка, а к темным – больного. Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся хорошо представляют себе разницу между обозначенными понятиями и не выдвигают болезнь как один из способов воздействия на окружающих. Следует отметить, что среди испытуемых были дети, использующие при изображении человека только один цвет. Согласно ряду исследователей «как правило, дети, использующие всего один цвет, боясь проявлять свою эмоциональность. По всей видимости, тема их собственного здоровья, либо здоровья окружающих их людей, достаточно актуальна и эмоционально значима для них» [8, с. 41].

2. Как мальчики, так и девочки младшего школьного и подросткового возраста четко выделили эмоциональный компонент: у здорового человека была нарисована улыбка, что свидетельствовало о положительных чувствах, больной человек, напротив, имел грустное выражение лица (см. табл. 1). В то же время школьники, как мужского, так и женского пола уделяли мало внимания дополнительным деталям, характеризующим как больного (например, перебинтованная нога, рука, голова и т. д.), так и здорового (велосипед, легкая летняя одежда и т. д.) человека. Можно предположить, что это связано с более обширным опытом восприятия здоровых людей, нежели больных.

Анализ данных, полученных с помощью экспресс-диагностики ребенка Е.И. Николаевой (в авторской модификации), позволил получить результаты (см. рис.1), демонстрирующие преобладание низкого уровня ВКЗ у мальчиков (56%) и среднего уровня у девочек (51%). Необходимо отметить, что высокий уровень сформированности ВКЗ как целостное представление, «для-себя-знание» о здоровье был выявлен лишь у одного испытуемого.

Таблица 1

Сводные таблицы по проективной методике «Здоровый и больной человек» (в %)

Показатель анализа методики		Здоровый человек			Больной человек		
		Общая выборка	Мальчики	Девочки	Общая выборка	Мальчики	Девочки
1. Выделение цвета на рисунке	Светлые цвета	66	69	64	49	42	56
	Темные цвета	34	31	36	51	58	44
2. Выделение дополнительной детали на рисунке	Наличие	21	29	17	45	43	47
	Отсутствие	79	71	83	55	57	53
3. Выделение эмоционального компонента на рисунке	«+» эмоции	95	94	95	15	16	14
	«-» эмоции	5	6	5	85	84	86

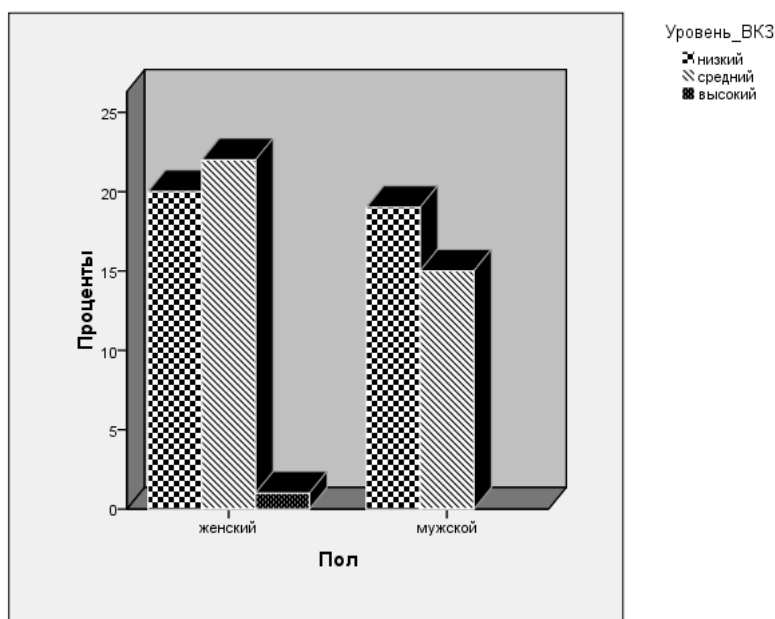


Рис. 1. Распределение школьников по уровням ВКЗ

Качественный анализ ответов, полученных в ходе диагностики школьников, позволил сделать ряд выводов.

1. На вопрос «Что нужно делать, чтобы быть здоровым?», представляющий когнитивный компонент ВКЗ (фиксирующий как личностный опыт заболевания и выздоровления, так и определенные теоретические представления), вариативность ответов у детей была не значительная, и подразумевала лишь одно или два действия, направленные на укрепление и сохранение своего здоровья. Это свидетельствует о том, что у детей данного возраста представления о способах поддержания и укрепления здоровья крайне ограничены. Подтверждением этого является то, что большая часть школьников считают, что прием лекарств – залог здоровья. Оставшаяся часть обучающихся обозначили здоровый образ жизни, как способ сохранения здоровья. Такой вариант ответа, как «не болеть», также может говорить в пользу предположения о недостаточности знаний о способах соблюдения здорового образа жизни у школьников, определяющего поведенческий компонент ВКЗ.

2. Многие дети выделили в качестве фактора заболевания не более двух вариантов поведения. В их представлении причиной болезни является употребление грязной, холодной или вредной пищи, а также ношение недостаточно теплой одежды в холодную погоду. Это может быть связано с акцентированием родителями внимания детей именно на моментах, наиболее часто встречающихся в поведении ребёнка данного возраста. А вот отказ от зарядки считается отрицательным фактом в формировании своего здоровья лишь у 7% детей от всей экспериментальной выборки. Преобладающая часть школьников не знают, какие действия могут привести к заболеванию, поэтому отвечают на этот вопрос просто: «нужно заболеть». Такой вариант ответа позволяет предположить, что дети

не способны проанализировать своё поведение, они не следят за тем, какие поступки ведут к негативному влиянию на их здоровье и, как результат, не могут планировать свои действия так, чтобы они не причинили вред здоровью. Следовательно, мы можем говорить о том, что у них сформирован только эмоциональный компонент, как проявление положительных эмоций в состоянии здоровья и отрицательных – при его ухудшении, тогда как когнитивный и поведенческий практически не сформированы. Это подтверждается и данными исследования В.В. Блюм о том, что «предпочтительными способами поддержания здоровья являются избегание вредных привычек и физическая активность. В ситуации ухудшения здоровья учащиеся предпочитают обращаться за советом к друзьям и родственникам, реже к врачу» [2, с. 12].

3. 55% испытуемых считают, что они отвечают за свое здоровье. При этом 45% детей перекладывает всю ответственность за свое здоровье на общество (маму, доктора). Такая позиция не вызывает удивления в силу возраста испытуемых, но лишь подтверждает предположение, что здоровье для них еще не является самоценностью.

Следует отметить также, что 62% школьников на вопрос «Для чего тебе нужно быть здоровым?» ответили, что желают быть успешными людьми, и лишь 31% боятся быть больными и беспомощными. Обозначенный процентный показатель еще раз подтверждает предположение о том, что дети еще не имеют целостного представления о здоровье как о сложном, структурном элементе, поддерживающий который необходимо всегда. Полученные данные свидетельствуют о низком уровне сформированности ценностно-мотивационного компонента ВКЗ, позволяющего оценить значимость и ценность собственного здоровья для человека.

Далее была предпринята попытка осуществить сравнительный анализ результатов, полученных

Таблица 2

Соотношение показателей по методике «Здоровый и больной человек» и экспресс-диагностике уровня ВКЗ (среднегрупповое значение и стандартное отклонение)

Показатели анализа		Уровни ВКЗ		Общая выборка			Девочки			Мальчики	
		1	2	3	1	2	3	1	2		
1. Выделение цвета на рисунке	Здоровый человек	1,8±0,4	1,6±0,5	1,0±0	1,8±0,4	1,6±0,5	1,0±0	1,8±0,4	1,6±0,5		
	Больной человек	1,6±0,5	1,5±0,6	2,0±0	1,7±0,5	1,4±0,5	2,0±0	1,4±0,5	1,5±0,5		
2. Выделение дополнительной детали на рисунке	Здоровый человек	1,3±0,5	1,2±0,4	1,0±0	1,3±0,4	1,2±0,4	1,0±0	1,3±0,5	1,3±0,5		
	Больной человек	1,5±0,5	1,4±0,5	1,0±0	1,6±0,5	1,4±0,5	1,0±0	1,5±0,5	1,5±0,5		
3. Выделение эмоционального компонента на рисунке	Здоровый человек	1,9±0,2	1,9±0,3	2,0±0	2,0±0	1,9±0,4	2,0±0	1,9±0,2	1,9±0,3		
	Больной человек	1,8±0,4	1,9±0,3	2,0±0	1,8±0,4	1,9±0,3	2,0±0	1,8±0,4	1,9±0,3		

Примечание: 1 – низкий уровень ВКЗ; 2 – средний; 3 – высокий.

с помощью проективной методики «Здоровый и больной человек» и экспресс-диагностики уровня ВКЗ (см. табл. 2).

С целью выявления достоверных различий по показателям анализа методики «Здоровый и больной человек» у школьников с разным уровнем ВКЗ нами был применен критерий Крускала – Уоллиса, который показал, что различия между представлениями о здоровом и больном человеке по параметрам «выделение цвета на рисунке», «выделение дополнительной детали на рисунке» у испытуемых с низким и средним уровнем ВКЗ достоверны при уровне значимости 0,05.

Таким образом, качественный и количественный анализ результатов проективной методики «Здоровый и больной человек» показали, что дети делали больше акцентов на рисунке больного человека (использовали темные тона, выделяли признаки болезни, а также прорисовывали элементы, демонстрирующие отрицательные эмоции, связанные с ухудшением состояния человека). Это позволяет сделать вывод о том, что их внутренняя картина здоровья сформирована меньше, чем внутренняя картина болезни, в особенности ее когнитивный и поведенческий компоненты. Преобладание недостаточной сформированности уровня ВКЗ подтверждают также результаты, полученные посредством проведения экспресс-диагностики Е.И. Николаевой. Ответы детей, связанные с описанием их представлений о здоровье, позволяют сделать вывод о том, что когнитивный и поведенческий уровни психического отражения здоровья сформированы у них в меньшей степени, чем эмоциональный. Дети имеют достаточно расплывчатые представления о том, зачем и каким образом необходимо следить за своим здоровьем.

Библиографический список

1. *Ананьев В.А.* Психология здоровья. Книга I. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. *Блюм В.В.* Структура внутренней картины здоровья у школьников: автореф. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 25 с.
3. *Каган В.Е.* Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 86–89.
4. *Марцинковская Т.Д.* Диагностика психического развития детей. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 176 с.
5. *Меренкова В.С., Ельникова О.Е.* Специфика исследования психофизиологических и психоло-

гических компонентов формирования здоровья у людей на разных этапах онтогенеза: методологический аспект // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2018. – № 3 (43). – С. 29–38.

6. *Никифоров Г.С.* Психология здоровья. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

7. *Николаева Е.И.* Здоровьесбережение и здоровьесформирование в условиях детского сада / Е.И. Николаева, В.И. Федорук, Е.Ю. Захарна. – М.: Детство-Пресс, 2014. – 240 с.

8. *Ромицына Е.* Здоровье глазами детей: опыт психологического анализа детских рисунков // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 39–47.

9. *Теммюева Л.А.* Теоретическое и методологическое обоснование антропоцентрических принципов в диагностике и лечении психосоматических заболеваний у детей: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Ставрополь, 2009. – 40 с.

References

1. *Anan'ev V.A.* Psihologiya zdorov'ya. Kniga I. – SPb.: Rech', 2006. – 384 s.
2. *Blyum V.V.* Struktura vnutrennej kartiny zdorov'ya u shkol'nikov: avtoref. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 2011. – 25 s.
3. *Kagan V.E.* Vnutrennyaya kartina zdorov'ya – termin ili koncepciya? // Voprosy psihologii. – 1993. – № 1. – S. 86–89.
4. *Marcinkovskaya T.D.* Diagnostika psihicheskogo razvitiya detej. – M.: LINKA-PRESS, 1997. – 176 s.
5. *Merenkova V.S., El'nikova O.E.* Specifika issledovaniya psihofiziologicheskikh i psihologicheskikh komponentov formirovaniya zdorov'ya u lyudej na raznyh ehtapah ontogeneza: metodologicheskij aspekt // Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. – 2018. – № 3 (43). – S. 29–38.
6. *Nikiforov G.S.* Psihologiya zdorov'ya. – SPb.: Piter, 2006. – 607 s.
7. *Nikolaeva E.I.* Zdorov'esberezhenie i zdorov'eformirovanie v usloviyah detskogo sada / E.I. Nikolaeva, V.I. Fedoruk, E.YU. Zaharna. – M.: Detstvo-Press, 2014. – 240 s.
8. *Romicyna E.* Zdorov'e glazami detej: opyt psihologicheskogo analiza detskih risunkov // Voprosy psihologii. – 2006. – № 1. – S. 39–47.
9. *Temmoeva L.A.* Teoreticheskoe i metodologicheskoe obosnovanie antropocentricheskikh principov v diagnostike i lechenii psihosomaticheskikh zabolevanij u detej: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – Stavropol', 2009. – 40 s.

СОЦИАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ЕГО СТРУКТУРА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
проект №18-013-00119

В статье представлены результаты обзора литературы по проблеме определения социального мировоззрения и его структуры. Раскрывается содержание понятия социального мировоззрения с опорой на отечественные и зарубежные подходы. Кратко рассмотрены концепции, характеризующие содержание социального мировоззрения в его нормативном и дескриптивном аспектах: теория моральных оснований Дж. Хайдта, «двухполюсная» концепция С. Томкинса, концепция стиля социальной атрибуции М. Джил, концепция социальных верований Дж. Даккита, теория социального доминирования Дж. Сиданиуса и Ф. Пратто, теория оправдания социальной системы Дж. Джоста. Особое внимание уделяется важному с практической точки зрения вопросу о содержании мировоззрения экстремистов. Проведенный анализ приводит к выводу о необходимости интеграции разных концепций и разработки теории социального мировоззрения.

Ключевые слова: социальное мировоззрение, ценности, моральные основания, вера в опасный и конкурентный мир, социальное доминирование, оправдание системы, экстремизм.

Различия во взглядах представителей разных национальных и социальных групп на общество стали особенно очевидны в последние десятилетия в связи с глобализацией и ростом непосредственных контактов между людьми из разных стран и регионов. Такие различия в некоторой мере могут быть обусловлены культурными различиями, однако даже в пределах одной культуры разные социальные группы нередко демонстрируют кардинально различные взгляды по самым актуальным вопросам общественной жизни. Подобные противоречия зачастую выглядят непримиримыми, так что в некоторых странах говорят о «культурной войне» [7], в то время как в других странах и регионах эти противоречия порой становятся одной из причин реальных войн или террористических актов со стороны экстремистки настроенных лиц. Непримиримый характер этих противоречий может означать, что убеждения не являются поверхностными и случайными. Напротив, разумно предположить, что они глубоко уходят своими корнями в мировоззрение и образуют целостную систему представлений, убеждений, установок касающихся социальной реальности.

Согласно определению Д.А. Леонтьева, мировоззрение – это «более или менее связанная система обобщенных представлений человека об общих закономерностях, которым подчиняются мир, общество и человек, а также о характеристиках идеального, совершенного мира, общества и человека» [3, с. 193]. С опорой на это определение в содержании социального мировоззрения можно выделить как минимум две связанных стороны: дескриптивную, характеризующую совокупность представлений о социальной реальности, а также нормативную, отражающую идеалы и основанные на них нормы для оценки. Более общее описание структуры мировоззрения по Д.А. Леонтьеву включает содер-

жательный, ценностный, структурный и функциональный аспекты. В рамках данной работы, главным образом, будет рассматриваться содержание структуры социального мировоззрения.

Характеризуя природу мировоззрения путем сравнения с личностными чертами, А. Нилсон подчеркивает, что определяющим является тот факт, что мировоззрение является основным источником смысла [8]. Так же как личностные черты в обобщенном виде отражают типичные для индивида паттерны поведения, мировоззренческие конструкты являются обобщенным источником личностных смыслов. Содержание мировоззрения, согласно А. Нилсону, составлено не только наиболее общими, абстрактными понятиями и предположениями относительно реальности, но и сложившимися на основе индивидуального опыта понятиями, представлениями, нарративными описаниями, связанными с конкретными жизненными ситуациями, событиями, людьми. Это значит, что мировоззрение представляет собой не столько набор усвоенных абстрактных схем и понятий, сколько сконденсированный, осмысленный и обобщенный с помощью доступных ему категорий жизненный опыт человека. Составляющие ядро мировоззрения «источники смысла» представляют собой «понятия, допущения и сценарии посредством которых мы думаем, переживаем и действуем – базу, скелет для наших намерений, мыслей, переживаний и действий» [8, с. 23].

А.Г. Шмелев, предложивший в 1992 году тест социального мировоззрения, определял объект, измеряемый этим тестом, как социально-политические установки. Вместе с тем, он подчеркивал, что в ходе тестирования испытуемый вынужден выбирать ответы таким образом, чтобы образовалась стройная, внутренне непротиворечивая система аргументации, что и является причиной

для использования более общего термина «мировоззрение» вместо «установки» [4]. Следовательно, для А.Г. Шмелева социальное мировоззрение включает систему социально-политических установок и лежащую в их основе аргументацию, обосновывающую эти взгляды и установки. В состав теста социального мировоззрения входит 18 шкал, каждая из которых рассматривается в качестве биполярного конструкта (например, «радикализм-консерватизм» или «демократизм-авторитаризм»). Анализ полученных с помощью этого теста данных позволил А.Г. Шмелеву сделать вывод о том, что соответствующие шкалам факторы не являлись статистически независимыми, так что можно ожидать объединения шкал в более общие факторы, соответствующие некоторым базовым компонентам социального мировоззрения. К сожалению, это направление исследований, по нашим данным, не получило дальнейшего развития.

К числу актуальных теоретических задач исследования социального мировоззрения относится анализ его содержательной структуры в нормативном и дескриптивном аспектах. При этом нормативный аспект охватывает наиболее важные компоненты, отражающие представления о «характеристиках идеального, совершенного мира, общества и человека» [3, с. 193], поскольку здесь представлены ориентиры и нормы для оценки происходящих социальных событий и выбора как личных, так и общественных целей.

Идеальные представления о человеческих отношениях получили свое сконцентрированное выражение в нравственных ценностях и нормах морали. Наиболее полные данные о роли морали в социальном мировоззрении были получены в исследованиях, проведенных на основе теории моральных оснований Дж. Хайдта [6]. Понятие «моральные основания» (moral foundations) используется для обозначения базовых составляющих сферы морали, выступающих в качестве критериев (оснований) для оценки различных поступков и событий. Природа моральных оснований определяется врожденными механизмами, сложившимися в ходе эволюции, в то время как культурное развитие морали надстраивается над этими механизмами.

Моральные основания условно разделяются на две категории. Первая из них в основном касается отношений с другим человеком, включая в себя моральные основания «забота» и «справедливость» (их называют «индивидуализирующие» или «этика автономии»). Вторая категория в большей мере описывает отношения человека с группой, к которой он принадлежит, обществом в целом и общественными идеалами, святынями. Эта категория включает моральные основания «лояльность», «уважение», «чистота/почитание святынь» (их называют «сплывающие» или «этика сообщества»).

В эмпирических исследованиях, проведенных на основе данной теории, были обнаружены существенные различия в профилях консерваторов и либералов [6]. Индивидуализирующие моральные основания оценивались одинаково высоко как либералами, так и консерваторами, но только для консерваторов сплывающие моральные основания оказались столь же важны, как и индивидуализирующие. Для либералов сплывающие моральные основания имели существенно меньшее значение. Таким образом, в основе предпочтений консервативной или либеральной политической идеологии лежит различная степень приверженности «этике сообщества».

Моральные основания коррелируют не только с предпочтением консервативной или либеральной политической идеологии в общем, но и с убеждениями по широкому кругу острых социальных вопросов. В исследовании С. Колевой с соавторами было показано, что моральные основания являются существенными предикторами мнений по таким вопросам как однополые отношения и браки, внебрачный секс, внебрачный ребенок, аборт, эвтаназия, порнография, смертная казнь, клонирование, исследования стволовых клеток, азартные игры, эксперименты на животных, неуважение к государственным символам [15]. Тот факт, что особенности нравственной сферы личности связаны с широким кругом социальных и политических взглядов может означать, что моральные основания занимают одно из центральных мест в структуре социального мировоззрения.

Нормативный аспект социального мировоззрения включает в себя представления о том, что является ценным и достойным, в том числе в предельном, максимально общем виде. Таковую предельно общую ценностную ориентацию личности описывает «двухполюсная» концепция С. Томкинса [14], которая объясняет идеологические различия между правыми и левыми политическими партиями наличием двух противоположных мировоззренческих позиций. Одна из позиций, которую автор называет «гуманистической», заключается в признании безусловной ценности человека как «меры и конечной цели, как активной, креативной, думающей, стремящейся, любящей силы в природе» [14, с. 391]. Другая мировоззренческая позиция («нормативизм») связана с представлением о том, что человек не обладает безусловной ценностью, но способен её обрести за счет принадлежности к группам, участия в деятельности или борьбе против чего-либо, за счет соответствия нормам, ожиданиям, требованиям. Иными словами, ценность человека определяется в этом случае его соответствием идеалам, существующим в обществе независимо от него.

Следствием подобных мировоззренческих различий, согласно С. Томкинсу, являются полярные

расхождения предпочтений в других сферах, коррелирующие в западном обществе с правой или левой идеологией. Иллюстрацией таких различий могут быть, в частности: 1) в эмоциональной сфере – предпочтение открытости и энтузиазма или сдержанности и самоконтроля; 2) в межличностной сфере – предпочтение безусловной любви и тепла или уважения и строгости; 3) в сфере познания – предпочтение воображения и креативности или наблюдения и стремления к точности, порядку; 4) в политической сфере – предпочтение прав человека и личного благополучия людей либо законности и общественного порядка. В недавнее время эта концепция послужила основой для исследований А. Нилсона [8], подтверждающих, что гуманизм и нормативизм образуют целостные, противостоящие друг другу мировоззренческие позиции, тесно связанные с предпочтением левой или правой политической идеологии.

Ещё одной важной компонентой социального мировоззрения в его нормативном аспекте является система ценностей. Наряду с базовыми ценностями, в рамках данной проблемы особого внимания заслуживают политические ценности, отражающие базовые ценности личности в политической сфере [10].

В дескриптивном аспекте мировоззрение включает не только понятия и убеждения, отражающие обобщенные представления о реальности, но и привычные способы объяснения происходящих социальных явлений, который закономерно приводит к типичным суждениям и оценкам. На основе теории каузальной атрибуции Ф. Хайдера и Б. Вайнера в недавнем исследовании были выделены и описаны три измерения стиля социальной атрибуции: диспозиционизм (насколько поведение других людей определяется их чертами), историзм (являются ли причинами поведения других внешние обстоятельства или их прошлый опыт) и контролируемость (насколько другие люди контролируют свое поведение) [5]. Результаты, полученные с помощью опросника стиля социальной атрибуции, показывают, что он предсказывает подверженность фундаментальной ошибке атрибуции и некоторые содержательные различия в моральных суждениях и оценках [5]. Этот факт подтверждает необходимость учета в структуре социального мировоззрения привычных стилей объяснения социальных событий. Большой интерес представляют способы объяснения не только поведения других людей, но глобальных социальных явлений, например, экономических кризисов, революций, войн и т.п. Вероятно, здесь также можно ожидать наличия стилевых различий, однако подобные исследования нам не известны.

Рассматривая в дескриптивном аспекте социального мировоззрения наиболее общие представления, необходимо признать важное место убе-

ждений относительно иерархии в обществе. Такие убеждения были подвергнуты научному анализу в рамках теории социального доминирования Ф. Прапто и Дж. Сиданиуса [11]. Согласно этой теории, склонность к установлению и поддержанию иерархии имеет эволюционные корни, однако индивидуальная выраженность ориентации на доминирование зависит от множества факторов: пола, уровня и содержания образования, типа культуры, размера и статуса группы. Результаты исследований показывают, что правый авторитаризм и ориентация на социальное доминирование предсказываются социальными верованиями: в частности, вера в опасный мир предсказывает авторитаризм, а вера в конкурентный мир – ориентацию на социальное доминирование [9].

Социальные верования как «представления человека о том, какова сущность других людей, как они ведут себя по отношению к окружающим и как надо отвечать на их действия» [1, с. 69] также занимают важное место в структуре социального мировоззрения. К их числу относится описанная впервые Дж. Даккитом вера в опасный и конкурентный мир. Вера в опасный мир представляет собой убеждение в том, что общество хаотично и непредсказуемо, существующий социальный порядок находится под угрозой разрушения. Вера в конкурентный мир характеризует убеждение человека в том, что окружающие люди являются его соперниками, так что, для достижения успеха в конкурентной борьбе хороши все средства.

Близкой к теории социального доминирования является теория оправдания социальной системы, описывающая мотивационную тенденцию к созданию когнитивных и идеологических структур, оправдывающих существующую социальную систему и побуждающих к её защите, к сохранению неравенства [12]. В рамках такого подхода основной интерес представляет вопрос о том, как и почему люди оправдывают существующую социальную систему, особенно в тех случаях, когда это противоречит другим важным мотивам и ценностям человека или социальной группы, к которой он принадлежит. Одним из психологических механизмов оправдания системы является стремление к устранению когнитивного диссонанса и поддержанию позитивного образа себя, поскольку человек рассматривает себя как часть социальной системы. Тенденция к оправданию социальной системы поддерживается некоторыми особенностями личности, такими как вера в справедливый мир и ориентация на социальное доминирование. Существует тесная связь оправдания социальной системы и политического консерватизма, как склонности отвергать перемены и придерживаться традиций [12].

Наряду с «оправданием системы» существует не менее актуальная противоположная проблема –

неконструктивное стремление к насильственному разрушению существующей социальной системы, угрожающее благополучию общества. Проблема «отвержения системы» заслуживает не меньшего внимания, так как борьба с существующей системой может стать противозаконной и превратиться в экстремистскую деятельность.

В этом контексте интерес представляет попытка анализа особенностей мировоззрения экстремистов, нацеленная на поиск системы убеждений, определяющей их «склад ума» (mind-set) [13]. Для выявления экстремистской системы убеждений в исследованиях Л. Станкова с соавторами использовался психолингвистический анализ широкого круга текстов, выражающих разные варианты идеологии воинствующего экстремизма. На основе такого анализа был составлен специальный опросник, факторный анализ которого привел к выделению трех факторов, характеризующих ядро экстремистского мировоззрения. Первый из этих факторов представляет собой убеждение в оправданности насилия как средства решения социальных проблем. Второй фактор отражает убеждение в принципиальной порочности, неприемлемости мира и сложившегося в нём порядка вещей. Третий фактор, отражает убежденность в наличии поддерживающей божественной силы и посмертного воздаяния за праведную жизнь и мученичество.

Результаты, полученные в рамках такого подхода, довольно точно описывают ядро мировоззрения членов большинства типичных экстремистских группировок, однако остается открытым вопрос о возможности их обобщения на весь спектр проявлений экстремизма в современном мире. В нашей стране исследования деструктивной личности ведет К.В. Злоказов, в работах которого были выделены экстремистско-деструктивные установки личности, включающие фанатизм (религиозный), национализм, ксенофобию и авторитаризм [2]. Выводы Л. Станкова и К.В. Злоказова пересекаются в признании важного места в структуре экстремистского мировоззрения фанатических религиозных убеждений.

Представленный обзор демонстрирует, что социальное мировоззрение в его частных проявлениях вызывает большой интерес, который привел к появлению перспективных, но довольно узких подходов и открытию любопытных социально-психологических фактов. При этом незаслуженно мало внимания уделяется интеграции предложенных понятий и концепций, исследованию отношений между разными составляющими мировоззрения. По этой причине пока не сложилось теории социального мировоззрения, приближающей нас к системному описанию известных фактов. В настоящее время есть основания полагать, что в структуру социального мировоззрения входят моральные основания, ценности, а также различ-

ные социальные верования, убеждения и установки, закономерным образом связанные друг с другом. Дальнейшее исследование различных компонентов социального мировоззрения, связей между ними и их жизненных проявлений может помочь не только в разработке теории, но и в решении актуальных практических задач, таких как, например, профилактика экстремистских взглядов.

Библиографический список

1. Гулевич О.А., Аникеенок О.А., Безменова И.К. Социальные верования: адаптация методик Дж. Даккита // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 68–89.
2. Злоказов К.В. Метод исследования экстремистско-деструктивных установок личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2014. – № 1. – С. 173–180.
3. Леонтьев Д.А. Мировоззрение // Человек: философско-энциклопедический словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука, 2000. – С. 193–194.
4. Шмелев А.Г. Психология политического противостояния: тест социального мировоззрения // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 26–36.
5. Gill M.J., Andreychik M.R. The Social Explanatory Styles Questionnaire: Assessing moderators of basic social-cognitive phenomena including spontaneous trait inference, the fundamental attribution error, and moral blame // PloS one. – 2014. – Vol. 9. – N 7. – P. 1–14.
6. Graham J., Haidt J., Nosek B.A. Liberals and conservatives rely on different sets of moral foundations // Journal of Personality and Social Psychology. – 2009. – Vol. 96. – N 5. – P. 1029–1046.
7. Hunter J.D. Culture wars: The struggle to define America. – New Davison York: Basic Books, 1991. – 432 p.
8. Nilsson A. Personality psychology as the integrative study of traits and worldviews // New Ideas in Psychology. – 2014. – Vol. 32. – P. 18–32.
9. Perry R., Sibley C.G., Duckitt J. Dangerous and competitive worldviews: A meta-analysis of their associations with social dominance orientation and right-wing authoritarianism // Journal of Research in Personality. – 2013. – Vol. 47. – N 1. – P. 116–127.
10. Schwartz S.H., Caprara G.V., Vecchione M. Basic personal values, core political values, and voting: A longitudinal analysis // Political psychology. – 2010. – Vol. 31. – N 3. – P. 421–452.
11. Sidanius J., Pratto F. Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 416 p.
12. Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: Evidence of enhanced system justification among the disadvantaged / J.T. Jost, B.W. Pelham, O. Sheldon et

al. // *European journal of social psychology*. – 2003. – Vol. 33. – N 1. – P. 13–36.

13. Stankov L. Militant extremist mind-set: Proviolence, Vile World, and Divine Power // *Psychological assessment*. – 2010. – Vol. 22. – N 1. – P. 70–86.

14. Tomkins S. Left and right: A basic dimension of ideology and personality // *The study of lives: Essays on personality in honor of Henry A. Murray*. – New York, NY, US: Atherton Press, 1963. – P. 388–411.

15. Tracing the threads: How five moral concerns (especially Purity) help explain culture war attitudes / S.P. Koleva, J. Graham, R. Iyer et al. // *Journal of Research in Personality*. – 2012. – Vol. 46. – N 2. – P. 184–194.

References

1. Gulevich O.A., Anikeenok O.A., Bezmenova I.K. Social'nye verovaniya: adaptaciya metodik Dzh. Dakkita // *Psihologiya. ZHurnal Vyshej shkoly ehkonomiki*. – 2014. – T. 11. – № 2. – S. 68–89.

2. Zlokazov K.V. Metod issledovaniya ehkstremsko-destruktivnyh ustanovok lichnosti // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. – 2014. – № 1. – S. 173–180.

3. Leont'ev D.A. Mirovozzrenie // *CHelovek: filosofsko-ehnciklopedicheskij slovar' / pod red. I.T. Frolova*. – M.: Nauka, 2000. – S. 193–194.

4. SHmelev A.G. Psihologiya politicheskogo protivostoyaniya: test social'nogo mirovozzreniya // *Psihologicheskij zhurnal*. – 1992. – T. 13. – № 5. – S. 26–36.

5. Gill M.J., Andreychik M.R. The Social Explanatory Styles Questionnaire: Assessing moderators of basic social-cognitive phenomena including spontaneous trait inference, the fundamental attribution error, and moral blame // *PloS one*. – 2014. – Vol. 9. – N 7. – P. 1–14.

6. Graham J., Haidt J., Nosek B.A. Liberals and conservatives rely on different sets of moral

foundations // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2009. – Vol. 96. – N 5. – P. 1029–1046.

7. Hunter J.D. Culture wars: The struggle to define America. – New Davison York: Basic Books, 1991. – 432 p.

8. Nilsson A. Personality psychology as the integrative study of traits and worldviews // *New Ideas in Psychology*. – 2014. – Vol. 32. – P. 18–32.

9. Perry R., Sibley C.G., Duckitt J. Dangerous and competitive worldviews: A meta-analysis of their associations with social dominance orientation and right-wing authoritarianism // *Journal of Research in Personality*. – 2013. – Vol. 47. – N 1. – P. 116–127.

10. Schwartz S.H., Caprara G.V., Vecchione M. Basic personal values, core political values, and voting: A longitudinal analysis // *Political psychology*. – 2010. – Vol. 31. – N 3. – P. 421–452.

11. Sidanius J., Pratto F. Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 416 p.

12. Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: Evidence of enhanced system justification among the disadvantaged / J.T. Jost, B.W. Pelham, O. Sheldon et al. // *European journal of social psychology*. – 2003. – Vol. 33. – N 1. – P. 13–36.

13. Stankov L. Militant extremist mind-set: Proviolence, Vile World, and Divine Power // *Psychological assessment*. – 2010. – Vol. 22. – N 1. – P. 70–86.

14. Tomkins S. Left and right: A basic dimension of ideology and personality // *The study of lives: Essays on personality in honor of Henry A. Murray*. – New York, NY, US: Atherton Press, 1963. – P. 388–411.

15. Tracing the threads: How five moral concerns (especially Purity) help explain culture war attitudes / S.P. Koleva, J. Graham, R. Iyer et al. // *Journal of Research in Personality*. – 2012. – Vol. 46. – N 2. – P. 184–194.

Серафимович Ирина Владимировнакандидат психологических наук, доцент
Институт развития образования Ярославской области**Базанова Галина Юрьевна**Ярославский государственный медицинский университет
ivserafimovich@rea-yar.ru, g5301@rambler.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ТИПА ПРОФЕССИЙ

Данная статья посвящена изучению ценностных ориентаций и надситуативного профессионального мышления современного студенчества, осваивающего профессии социономического типа. Обосновывается идея о том, что ценностные ориентации влияют на метакогнитивные компоненты профессионального мышления. Проведен сравнительный анализ ценностей и метакогнитивных компонентов профессионального мышления разных групп студенчества (студенческий актив различных образовательных учреждений, студенты вузов и студенты средне-профессиональных учреждений). Установлено, что студенты различных групп имеют разную направленность в ценностях: у студенческого актива преобладает карьерно-гедонистическая, у студентов вуза – профессионально-семейная, у студентов техникума – направленность на самоактуализацию в различных сферах. Согласно полученным данным у студентов различных групп существуют отличия в уровнях надситуативного мышления, выявлены различные взаимосвязи жизненных ценностей с надситуативным мышлением. Показано, что такие ситуационные факторы, как уровень получения образования или этап профессионализации определяют вариативность проявления ситуативности-надситуативности формирующего профессионального мышления будущих специалистов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, жизненные сферы, профессиональное надситуативное мышление, студенчество, профессионализация, социономический тип профессий, метакогниции.

Профессии социономического типа отнесли традиционно к профессиям понимающего, помогающего, общенско-взаимодействующего плана. Изменения в ценностных ориентациях, произошедшие в силу экономических преобразований Российской общества отразились и на ценностях молодежи и подрастающего поколения. В период студенчества важным становится переосмысление представлений об окружающем мире, изменение ценностных представлений, мировоззрения (Б.Г. Ананьев [2], Е.Т. Матюх [12], Ю.А. Маркова, Е.Б. Мареева, Л.Ю. Севидова [11]). При этом ценности выполняют регулятивные и прогностические функции. Студенты, являясь определенной социальной группой, на начальных этапах обучения имеют свой индивидуальный набор ценностей и представлений о профессиональной деятельности. К концу обучения в вузе, в процессе освоения норм и правил поведения, как будущих специалистов определенной профессии, происходит переоценка ценностных ориентиров, самоопределение и выбор сферы реализации профессионального пути. Как считал Б.Г. Ананьев [2], внесший вклад в выделение студенчества в отдельную социально-психологическую категорию, студенческий возраст, является важным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека.

Вместе с тем, осуществление профессиональной деятельности в сфере человек-человек требует определенных ракурсов в ценностных ориентациях и приоритетах в жизненных позициях. По мнению И.В. Янченко, В.С. Окуновой [16], исследовавших студентов технического вуза, высокую актуальность в современных условиях со-

циума приобретает вопрос о системе формирования духовно-нравственных ценностей во время профессионализации в вузе. В прогнозировании субъектом будущих действий и их результатов в практическом мышлении (А.В. Брушлинский [3], И.В. Серафимович [19]) несомненную роль играют ценностные ориентации, задающие вектор поведения. Мы считаем, что ценности и ценностные ориентации влияют на особенности профессионального мышления. Исследования в этой области, в частности М.М. Кашапова и учеников [19], говорят о том, что профессиональное надситуативное мышление способствует реализации нескольких функций, в том числе гностической, преобразующей (по отношению к профессиональной среде и самому себе), регулятивной, интегративной (позволяющую сбалансировано осуществлять все предыдущие функции). Вместе с тем, выбор приоритетной функции в каждой конкретной проблемной ситуации обусловлен надситуативностью мышления, ее метакогнитивными компонентами.

Учитывая, имеющиеся на настоящий момент исследования в области метакогниций в российской (А.В. Карпов [8], М.М. Кашапов [9], И.М. Скитяева [8], А.О. Прохоров [13], Е.Ю. Савин [14], А.Е. Фомин [14]) и зарубежной психологии (J.H. Flavell [17], D.J. Hacker, L. Bol, M.C. Keener [18], G. Schraw, D. Moshman [20]) можно сказать, что метакогнитивные процессы, в свою очередь, за счет осознанного управления собственными когнитивными ресурсами позволяют эффективно, с учетом возможностей личности и окружающей среды реализовывать поставленные цели. Так в исследованиях некоторых ученых, в частности, Я.В. Кирилловой [10], вы-

явлена взаимосвязь между эффективностью решения жизненных задач и ценностями, а в трудах Х.С. Вильданова [4] обосновано, что ценности рассматриваются как тип социальной регуляции, позволяющей соотносить личное и общественное с учетом моральных требований общества. Некоторые особенности взаимосвязи метакогнитивных процессов и ценностных ориентаций были установлены З.Х. Кайтуковой [7], которая считает, что метакогниции и ценности входят обязательным образом в структуру творческого потенциала личности. В наших предыдущих исследованиях [15; 19], была установлена зависимость успешности решения студентами проблемных ситуаций социального взаимодействия при различных проявлениях метакогнитивных компонентов профессионального (ситуативного или надситуативного) мышления.

Таким образом, с одной стороны, имеется потребность в формировании духовно-нравственных ценностей у студенчества социномического типа профессий, поскольку от этого напрямую зависит эффективность и отсроченный положительный результат в выполнении данного вида деятельности, а с другой стороны не совсем понятны возможности взаимосвязи метакогнитивных компонентов профессионального мышления и ценностных ориентаций, возможности и ресурсы формирующегося профессионального мышления.

Целью настоящего исследования стало изучение ценностных ориентаций и метакогнитивных компонентов профессионального мышления у студентов социномического типа профессий. Методики: 1) метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович); 2) морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина). *Выборка:* всего 109 студентов высших и средних профессиональных учебных заведений города Ярославля, из них 36 студентов, разных вузов, членов Ярославской областной общественной организации «Союз студентов», занимающихся общественной деятельностью и 37 студентов различных высших учебных заведений, не ведущих активной общественной деятельности, 36 студентов Ярославского торгово-экономического колледжа (техникума).

Результаты и их обсуждение

1. Приоритетные ценностные ориентации и жизненные сферы у разных групп студенчества

Анализ студентов техникума. Согласно полученным нами данным, из перечня жизненных ценностей у студентов техникума на первом месте саморазвитие, на втором – духовное удовлетворение и материальное положение, на третьем – достижения; последнее и предпоследнее место занимают социальные контакты и собственный престиж.

Студенты техникума в выборе профессионального пути руководствовались не престижем (поступление в вуз, получение высшего образования), а получением удовлетворения от профессии и возможностью улучшить свое материальное положение. Терминальные ценности могут находить свою реализацию в различных жизненных сферах, т.е. тех социальных сферах, где может выполняться профессиональная деятельность. Наиболее значимы из жизненных сфер у студентов техникума профессиональная и семейная жизнь, обучение и образование. Наименее значимы – физическая активность и общественная жизнь.

Анализ студенческого актива вузов. Самыми важными для студентов-активистов являются такие жизненные ценности, как достижения, духовное удовлетворение и социальные контакты, наименее важны собственный престиж и креативность. Данные студенты реализуют свои ценности в таких сферах как увлечения и общественная жизнь. Профессиональная жизнь находится на третьем месте, а семейная жизнь на последнем шестом месте.

Анализ студентов вузов. Приоритетными ценностями они считают материальное положение, духовное удовлетворение, обучение и образование, последние места занимают креативность и собственный престиж. У студентов вуза жизненные сферы направлены на профессиональную реализацию, на первом месте профессиональная жизнь, на втором месте семейная жизнь, на третьем обучение и образование.

Сходное с нашим исследованием сравнение представлено в работе И.В. Дрейзина, О.В. Вахрушевой [5], где установлено, что существует разница между направлениями подготовки в ценностях: юридическом и психологическом. Студенты-юристы имеют нравственно-деловую направленность деятельности личности, представленную ценностями: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты, приоритетные сферы – это сфера профессиональной жизни и повышение своей квалификации. А студенты-психологи имеют эгоистически-престижную направленность деятельности личности (ценности: собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение собственной индивидуальности).

По аналогии мы условно можем сделать выводы о том, что студенческий актив имеет карьерно-гедонистическую направленность, студенты вузов имеют профессионально-семейную направленность, студенты техникума – направленность на самоактуализацию в различных сферах. Эти названия направленностей нами даны условно, для обозначения ключевого вектора в системе ценностных ориентаций различных представителей студенчества. Полученные нами данные согласуются с имеющимися в литературе. В исследовании

Таблица 1

Сравнение выборок по U-критерию Манна-Уитни

	Студенты техникум/ Студенты вузов			Студенческий актив вузов/ Студенты техникум			Студенческий актив вузов/ Студенты вузов		
	U	Z	P	U	Z	P	U	Z	P
Развитие себя	219,50	4,92	0,000001	566,00	-0,92	0,358684	251,50	4,57	0,000005
Духовное удовлетворение	296,00	4,08	0,000046	542,00	1,19	0,234767	240,50	4,69	0,000003
Креативность	269,50	4,37	0,000012	548,50	1,11	0,264866	200,50	5,13	0,000000
Социальные контакты	330,00	3,70	0,000214	285,50	4,08	0,000046	104,00	6,20	0,000000
Собственный престиж	269,50	4,37	0,000012	558,00	-1,01	0,313467	234,00	4,76	0,000002
Достижения	184,50	5,31	0,000000	418,50	2,58	0,009907	108,00	6,15	0,000000
Материальное положение	298,00	4,05	0,000050	552,50	-1,07	0,284657	308,50	3,94	0,000082
Сохранение индивидуальности	190,00	5,25	0,000000	550,00	-1,10	0,272173	176,00	5,40	0,000000
Профессиональная жизнь	285,00	4,20	0,000027	572,00	-0,85	0,395157	314,50	3,87	0,000108
Обучение и образование	259,50	4,48	0,000007	604,00	-0,49	0,624198	246,50	4,62	0,000004
Семейная жизнь	197,50	5,16	0,000000	314,00	-3,76	0,000173	328,00	3,72	0,000196
Общественная жизнь	253,50	4,55	0,000005	269,50	4,26	0,000021	79,50	6,47	0,000000
Увлечения	234,50	4,76	0,000002	310,50	3,80	0,000147	120,00	6,02	0,000000
Физическая активность	181,50	5,34	0,000000	510,00	1,55	0,121487	204,00	5,09	0,000000

Таблица 2

Критерии ситуативности-надситуативности (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович) в %

Характеристика решения	Баллы	Студенческий актив вузов	Студенты техникума	Студенты вузов
Преобладают ситуативные решения	0–1	11	28	11
Чаще ситуативные, чем надситуативные решения	2–3	58	39	27
Чаще надситуативные, чем ситуативные решения	4–5	31	28	51
Преобладают надситуативные решения	6–7	0	5	11

Примечание: t критическое = 2,028, при $p \leq 0,05$; $t = 2,719$ при $p \leq 0,01$.

Е.Т. Матюх [12], было установлено, что потенциальные выпускники, обучающиеся по специальности «Журналистика», обладают высоким уровнем духовного развития (в иерархии ценностей духовные ценности занимают лидирующее положение). Вместе с тем, наши результаты сопоставимы и с данными Е.Д. Алексеевой [1], которая исследуя жизненные ценности студентов технического вуза, выявила, что у студентов на первом месте материальное положение, а на последнем – креативность, т.е. можно говорить о присутствии крайностей, полярностей в ценностных ориентациях студенчества.

2. Особенности метакогнитивных компонентов профессионального мышления у студентов. Взаимосвязь надситуативности мышления и ценностных ориентаций студентов.

Анализ уровня надситуативности мышления позволяет увидеть, что больше всего надситуативных решений у студентов вузов. При этом самая высо-

кая ситуативность при решении профессиональных проблемных ситуаций наблюдается у студенческого актива, что позволяет говорить о высокой эмоциональности реагирования, не всегда широкой и глубокой контекстности понимания сути проблемных ситуаций, трудностях нахождения оптимального способа поведения. Анализ достоверности отличий позволил выявить, что отличия есть между группами студенческий актив вузов и студенты вузов ($t=-2,158$), студенты вузов и студенты техникума ($t=-2,174$). Эти данные дают основания говорить о том, что уровень образования положительно связан с уровнем надситуативности мышления. С другой стороны, данные корреляционного анализа, представленного ниже, уточняют, что само по себе повышение надситуативности мышления без интеграции с личностными качествами – ценностными ориентациями, не создает основы для реализации успешной профессиональной деятельности.

На примере средне-специального образования зафиксировано, что такая интеграция имеется, и она влияет не только на расширение возможностей профессионального, но и личного роста.

У студентов вузов в целом общая надситуативность не имеет значимых корреляций с какими-либо ценностями, что дает нам возможность выдвинуть гипотезу о том, что на начальных этапах обучения ценностные ориентации в профессии еще формируются и не влияют на целостный охват ситуации профессиональной деятельности и направленность в их решении. Вместе с тем, общая надситуативность у студентов техникумов положительно связана с креативностью ($\rho=0,40$, $p<0,05$), с социальными контактами ($\rho=0,38$, $p<0,05$), с собственным престижем ($\rho=0,38$, $p<0,05$). Студенты техникума вскоре получают документ об образовании и владеют основными навыками в получаемой профессии, имеют за плечами опыт прохождения практики, что дает им возможность целостного охвата поля профессиональных проблемных ситуаций. Также это создает предпосылки для креативной направленности в поиске конструктивных решений, понимание зависимости уровня собственного престижа от уровня профессионального подхода, направленность на социальные взаимодействия как возможность расширения когнитивной сложности и стремление к установлению благоприятных отношений с другими людьми, значимость всех аспектов человеческих взаимоотношений. Установлены и положительные взаимосвязи общей надситуативности с такими жизненными сферами как, семейная жизнь ($\rho=0,40$, $p<0,05$), и увлечения ($\rho=0,38$, $p<0,05$), т. е. можно предположить, что надситуативность в той или иной мере способствует гармоничности и разнонаправленности в различных жизненных сферах.

У студенческого актива вузов наблюдается несколько иная ситуация: жизненная ценность сохранение индивидуальности отрицательно связана с общей надситуативностью ($\rho=-0,35$, $p<0,05$), и с такими компонентами надситуативности, как глубина ($\rho=-0,35$, $p<0,05$) и оперативность ($\rho=-0,36$, $p<0,05$). Получается, что ситуативный (зауженный) взгляд на выбранный приоритет при обучении в вузе – социальную активность, позволяет абстрагироваться от остального, умение «замедлять восприятие временного контекста» и не всегда глубоко анализировать происходящие события, дает возможность в полной мере сконцентрироваться на самораскрытии через общественную деятельность.

Выводы

1. Изучение предпочтений в ценностных ориентациях позволило установить, что у разных групп современного студенчества приоритетными являются различные жизненные сферы: студенческий актив нацелен на общественную жизнь и увлече-

ния (профессиональная жизнь на третьем месте), студенты техникумов и студенты вузов на профессиональную и семейную жизнь. Направленность в ценностях у вышеуказанных групп может быть охарактеризована как карьерно-гедонистическая (у студенческого актива), профессионально-семейная (у студентов вуза), самоактуализационная (у студентов техникума).

2. Углубление понимания понятия надситуативности профессионального мышления позволило зафиксировать, что, во-первых, надситуативность развивается в процессе профессионализации, и более высокий уровень может наблюдаться при получении высшего образования. Во-вторых, отмечено, что наиболее активная интеграция мышления и личностных качеств, в данном случае, ценностных ориентаций, отмечается на завершающих этапах освоения будущей профессии. Будущая продуктивная профессиональная деятельность в большинстве случаев трудноосуществима без надситуативности, раскрывающей креативность личности, способствующей выполнению деятельности с учетом престижа и стимулирующей развитие партнерства и социальных контактов, являющихся в современном мире неотъемлемым условием эффективной деятельности.

Библиографический список

1. *Алексеева Е.Д.* Исследование жизненных ценностей студентов технического вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 9-2. – С. 172–175.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
4. *Вильданов Х.С.* Мотивационная структура поведения человека: социально-педагогический аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 214.
5. *Дрейзин И.В., Вахрушева О.В.* Изучение различий жизненных ценностей у студентов юристов и студентов психологов // Актуальные проблемы права, экономики и управления. – 2016. – № 12. – С. 233–236.
6. *Ежеская Т.И.* Ценности как важный психологический ресурс личности // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 2. – С. 55–59.
7. *Кайтукова З.Х.* Развитие ценностного компонента творческого потенциала личности студента педагогического вуза // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (37). – С. 112–115.
8. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.

9. *Кауанов М.М.* Концептуальные характеристики творческого профессионального мышления // *Методология современной психологии.* – 2017. – № 7. – С. 161–177.

10. *Кириллова Я.В.* Взаимосвязь между эффективностью решения, жизненных задач, экзистенциальными, ценностями и удовлетворенностью жизнью, как духовная составляющая личности человека // *Современная психология: теория и практика: материалы XVI междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 13–14 апреля 2015 г.* – М.: Изд-во «Институт стратегических исследований»; Изд-во «Перо», 2015. – С. 146–151.

11. *Маркова Ю.А., Мареева Е.Б., Сеvidова Л.Ю.* Социально-психологические и возрастные характеристики периода студенчества [Электронный ресурс] // *Российский медицинский журнал: электронный журнал.* – 2010. – № 18. – Режим доступа: www.rmj.ru/articles_7227.htm (дата обращения: 13.05.2018).

12. *Матюх Е.Т.* Жизненные ценности современной молодежи в условиях социального риска // *Современные проблемы науки и образования.* – 2012. – № 4. – С. 322.

13. *Прохоров А.О., Чернов А.В.* Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // *Экспериментальная психология.* – 2014. – Т. 7. – № 2. – С. 82–93.

14. *Савин Е.Ю., Фомин А.Е.* Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфичных навыков // *Шестая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов.* Калининград, 23–27 июня 2014 г. – Калининград, 2014. – С. 533–534.

15. *Серафимович И.В., Базанова Г.Ю.* Интеллект и метакогниции на этапе выбора профессии и начальных этапах профессионализации [Электронный ресурс] // *Интернет-журнал «Мир науки».* – 2017. – Т. 5. – № 3. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/66PSMN317.pdf> (дата обращения: 13.05.2018).

16. *Янченко И.В., Окунева В.С.* Проекты социальной направленности в развитии общепрофессиональных компетентностей студентов технического вуза // *Международный научно-исследовательский журнал.* – 2017. – № 6-1 (60). – С. 135–138.

17. *Flavell J.H.* Metacognitive aspects of problem solving // *The nature of intelligence.* – N. Y., 1976. – Pp. 231–235.

18. *Hacker D.J., Bol L., Keener M.C.* Metacognition in education: A focus on calibration. In: J. Dunlosky, R.A. Bjork (Ed.) *Handbook of metamemory and memory.* – N.Y.: Psychology Press, 2008. – Pp. 429–455.

19. *Kashapov M.M., Serafimovich I.V., Poshekhonova Y.V.* Components of metacognition

and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking // *Psychology in Russia: State of the Art.* – 2017. – № 10 (1). – P. 80–94.

20. *Schraw G., Moshman D.* Metacognitive theories // *Educational Psychology Review.* – 1995. – Vol. 7. – Pp. 351–371.

References

1. *Alekseeva E.D.* Issledovanie zhiznennyh cennostej studentov tekhnicheskogo vuza // *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* – 2015. – № 9-2. – S. 172–175.

2. *Anan'ev B.G.* O problemah sovremennogo chelovekoznanija. – SPb.: Piter, 2001. – 272 s.

3. *Brushlinskij A.V.* Myshlenie i prognozirovanie: Logiko-psihologicheskij analiz. – M.: Mysl', 1979. – 230 s.

4. *Vil'danov H.S.* Motivacionnaya struktura povedeniya cheloveka: social'no-pedagogicheskij aspekt // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2016. – № 3. – S. 214.

5. *Drejzin I.V., Vahrusheva O.V.* Izuchenie razlichij zhiznennyh cennostej u studentov yuristov i studentov psihologov // *Aktual'nye problemy prava, ehkonomiki i upravleniya.* – 2016. – № 12. – S. 233–236.

6. *Ezhevskaya T.I.* Cennosti kak vazhnyj psihologicheskij resurs lichnosti // *Gumanitarnyj vektor.* – 2010. – № 2. – S. 55–59.

7. *Kajtukova Z.H.* Razvitie cennostnogo komponenta tvorcheskogo potenciala lichnosti studenta pedagogicheskogo vuza // *Vestnik YARoslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki.* – 2016. – № 3 (37). – S. 112–115.

8. *Karpov A.V., Skityaeva I.M.* Psihologiya metakognitivnyh processov lichnosti. – M.: Institut psihologii RAN, 2005. – 352 s.

9. *Kashapov M.M.* Konceptual'nye harakteristiki tvorcheskogo professional'nogo myshleniya // *Metodologiya sovremennoj psihologii.* – 2017. – № 7. – S. 161–177.

10. *Kirillova YA.V.* Vzaimosvyaz' mezhduehffektivnost'yu resheniya, zhiznennyh zadach, ehkzistencional'nymi, cennostyami i udovletvorennost'yu zhizn'yu, kak duhovnaya sostavlyayushchaya lichnosti cheloveka // *Sovremennaya psihologiya: teoriya i praktika: materialy XVI mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Moskva, 13–14 aprelya 2015 g.* – M.: Izd-vo «Institut strategicheskikh issledovaniy»; Izd-vo «Pero», 2015. – S. 146–151.

11. *Markova YU.A., Mareeva E.B., Sevidova L.YU.* Social'no-psihologicheskije i vozrastnye harakteristiki perioda studenchestva [EHlektronnyj resurs] // *Rossijskij medicinskij zhurnal: ehlektronnyj zhurnal.* – 2010. – № 18. – Rezhim dostupa: www.rmj.ru/articles_7227.htm (data obrashcheniya: 13.05.2018).

12. Matyuh E.T. Zhiznennye cennosti sovremennoj molodezhi v usloviyah social'nogo riska // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2012. – № 4. – S. 322.

13. Prohorov A.O., Chernov A.V. Vliyanie refleksii na psichicheskie sostoyaniya studentov v processe uchebnoj deyatel'nosti // *EHksperimental'naya psichologiya*. – 2014. – T. 7. – № 2. – S. 82–93.

14. Savin E.YU., Fomin A.E. Metakognitivnyj monitoring v reshenii uchebnyh zadach: sootnoshenie obobshchennyh i predmetno-specifichnyh navykov // *SHestaya mezhdunarodnaya konferenciya po kognitivnoj nauke: Tezisy dokladov*. Kaliningrad, 23–27 iyunya 2014 g. – Kaliningrad, 2014. – S. 533–534.

15. Serafimovich I.V., Bazanova G.YU. Intellect i metakognicii na ehtape vybora professii i nachal'nyh ehtapah professionalizacii [EHlektronnyj resurs] // *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. – 2017. – T. 5. – № 3. – Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/66PSMN317.pdf> (data obrashcheniya: 13.05.2018).

16. YAnchenko I.V., Okuneva V.S. Proektysocial'noj napravlenosti v razvitii obshcheprofessional'nyh kompetentnostej studentov tekhnicheskogo vuza // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. – 2017. – № 6-1 (60). – S. 135–138.

17. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // *The nature of intelligence*. – N. Y., 1976. – Pp. 231–235.

18. Hacker D.J., Bol L., Keener M.C. Metacognition in education: A focus on calibration. In: J. Dunlosky, R.A. Bjork (Ed.) *Handbook of metamemory and memory*. – N.Y.: Psychology Press, 2008. – Pp. 429–455.

19. Kashapov M.M., Serafimovich I.V., Poshekhonova Y.V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2017. – № 10 (1). – R. 80–94.

20. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories // *Educational Psychology Review*. – 1995. – Vol. 7. – Pp. 351–371.

Слотина Татьяна Викторовна

кандидат психологических наук

Российский государственный педагогический университет им. Герцена, г. Санкт-Петербург

Кононова Ольга Борисовна

кандидат психологических наук

Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I
vladislava-97@mail.ru, mongust83@inbox.ru

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА

Статья посвящена исследованию психологических особенностей общения и взаимодействия студентов. Цель – анализ поведенческих и гендерных особенностей студентов с разным уровнем макиавеллизма. Гипотеза – студентам с высоким уровнем макиавеллизма свойственны доминирование, физическая и вербальная агрессия, маскулинный тип гендерной идентификации. Используются методика К. Томаса, вопросник маскулинности-фемининности Сандры Бем, Опросник Л.Г. Почебут, МАК-шкала Р. Кристи, Ф. Гейз. Установлено, что у студентов с высоким уровнем макиавеллизма преобладающей стратегией поведения является «Соперничество», стилем агрессивного поведения – «Эмоциональная агрессия». Тенденция к макиавеллизму имеет половую обусловленность. Высокий уровень макиавеллизма тесно связан с агрессивностью личности, при этом, в женской группе не связан с аутоагрессией. Среди юношей «макиавеллистов» больше, при этом, у девушек с высоким уровнем макиавеллизма агрессивность выше, чем у юношей с высоким уровнем макиавеллизма.

Ключевые слова: макиавеллизм, манипуляция, студенчество, агрессивное поведение, стратегии поведения в конфликте, гендер.

Обучение в вузе – это не только профессиональное становление, но и период активного зрелого личностного взаимодействия с новыми людьми. Процесс получения высшего образования напрямую связан с фактом проверки знаний, что является стрессовым событием как со стороны студентов, так и преподавателей. Эта ситуация обнаруживает не только имеющиеся психологические защиты и копинг-стратегии, но и эффективные стили взаимодействия применительно к данным обстоятельствам. Под эффективным стилем мы понимаем тот, который в данный момент и в данной ситуации даёт возможность максимально достигнуть своей цели, и это отнюдь не всегда предполагает нравственность и этичность способов достижения. Стили взаимодействия, используемые студентами, могут быть временными, достаточно осознанными и при этом не гуманными. Один из таких стилей – манипулятивный, который включает в свой арсенал ложь, обман, лесть, запугивание, шантаж и ряд других низконравственных средств достижения своей цели. Например, Л.И. Рюмшина, основываясь на своих исследованиях, описывает в своей монографии те изощренные способы, которыми пользуются сегодняшние студенты [4].

Возникает противоречие между существованием манипуляции как стили взаимодействия преподавателей и студентов в ситуациях проверки знаний и не этичностью, негуманностью такого взаимодействия.

В категориальном аппарате психологической науки наряду с понятием «манипуляция» существует понятие «макиавеллизма». В современной психологии термин «макиавеллизм» очень неоднозначен и имеет разные трактовки. В нашей рабо-

те мы полагаем, что это личностная особенность, предполагающая склонность осознанно манипулировать людьми. В отечественной психологии данной проблеме в той или иной степени посвящены труды таких ученых как В.В. Знаков, Е.Л. Доценко, С.Л. Братченко, Г.В. Грачев, И.К. Мельник, Б.И. Катунин и др.

На наш взгляд интересен возрастной аспект исследования макиавеллизма личности, а именно студенческий период. Осознанное манипулирование становится характерной особенностью действий со стороны определенных студентов. Именно в этом случае, манипулирование оказывается тесно связанным с понятием макиавеллизма. В последние годы в отечественной науке возросло количество научно-исследовательских работ, посвященных разным аспектам манипуляции и макиавеллизма у студентов (О.В. Быков, С.В. Грибкова, О.В. Караулова, Л.Ю. Рюмшина, С.А. Сергеев).

Одним из важных приемов овладения с манипуляциями макиавеллистов является демонстрация окружающим и самим макиавеллистам, что они разгаданы и раскрыты. Мы полагаем, что знание поведенческих особенностей студентов с высоким уровнем макиавеллизма является одним из условий своевременного распознавания тенденции личности к макиавеллизму. Основываясь на исследованиях М.С. Егоровой [3], мы полагаем, что в качестве таковых особенностей можно назвать агрессивное и конфликтное поведение. Отдельные виды стратегий поведения в конфликте и виды агрессивного поведения будут характерны для макиавеллистов.

Принимая во внимание актуальность проблемы макиавеллизма, как следствия повсеместного распространения манипулятивных тактик в совре-

менном мире, в работах Т.В. Бендас учитывается социальный пол субъекта, то есть его гендерная идентичность. Ею получен ряд интересных закономерностей. Исследование А.А. Сергеева (2010 г.) посвящено влиянию половозрастных, гендерных и профессиональных различий на предрасположенность к манипулятивному воздействию [5].

Таким образом, комплексное исследование поведенческих особенностей, типа гендерной идентичности студентов с разным уровнем макиавеллизма поможет выстроить эффективную программу их психологического сопровождения с целью выявления и коррекции склонностей и тенденции к макиавеллизму, а значит сделать образовательный процесс более безопасным и качественным. Поскольку основной жертвой манипуляций в результате становятся сами манипуляторы, проявляя не только негибкость, стереотипность в своем поведении, но и останавливающимися в личностном развитии.

Целью исследования, проведенного в 2017 году А.С. Халявой под нашим руководством стало изучение поведенческих и гендерных особенностей студентов с разным уровнем макиавеллизма. Объектом исследования выступили студенты железнодорожного вуза в количестве 60 человек.

Мы предположили, что студентам с высоким уровнем макиавеллизма будут свойственны доминирование, физическая и вербальная агрессия, а также маскулинный тип гендерной идентификации.

В исследовании использовались: методика К. Томаса на определение стратегий поведения в конфликте, вопросник маскулинности-фемининности Сандры Бем, тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут), методика измерения уровня макиавеллизма личности (МАК-шкала) Р. Кристи, Ф. Гейз.

Исследование стратегий поведения в конфликте позволило нам выявить интересный факт: в целом, по всей выборке наиболее предпочитаемой стратегией поведения является «Компромисс», в то время как наименее предпочитаемой стратегией является «Соперничество». Возможно, это связано со спецификой выборки, а также с общими тенденциями социального положения в обществе студенчества. Стремление к взаимным уступкам может отражать переходный период в жизни ребят, которые только ищут себя в профессии, при этом вынуждены на данном этапе, прежде всего, приспосабливаться в окружающей действительности.

В целом по выборке основным стилем агрессивного поведения является «Вербальный». Для юношей также характерна физическая агрессия, что может быть связано с половыми особенностями. В женской группе самой распространенной является самоагрессия. Поскольку данный стиль предполагает отсутствие или ослабление механизмов психологической защиты, чувство незащищенно-

сти в агрессивной среде, то это может быть связано с тем, что девушки более чувствительны, эмоциональны, и более подвержены внешнему давлению. Как пишет Т.В. Бендас: «...девушки больше юношей разбираются в переплетениях сферы эмоциональных отношений, вследствие чего больше времени уделяют рефлексии поступков и чувств» [1].

Большинство студентов, исследуемых нами, продемонстрировали высокий уровень макиавеллизма, склонность к осознанному манипулированию. Важно отметить, что высокий показатель макиавеллизма в большей степени присущ юношам, что может говорить о потребности молодых людей в получении и достижении желаемого при помощи манипуляций и управления другими людьми. Среди девушек нашей выборки только половина имеет склонность к макиавеллизму. На основании этого, мы можем предположить, что тенденция к макиавеллизму имеет половую обусловленность.

При рассмотрении групп студентов с высоким и низким уровнем макиавеллизма, мы обнаружили, что респонденты с высоким уровнем макиавеллизма в конфликтных ситуациях чаще прибегают к стратегии поведения «Соперничество», преобладающим стилем агрессивного поведения в стрессовой ситуации является эмоциональная агрессия. Этой группе свойственна эмоциональная отчужденность при общении с другими людьми, что может сопровождаться подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к другим. Таким образом, действительно «макиавеллисты» более склонны к достижению своей цели, не вникая на отношения с людьми.

Важно отметить, что уровень агрессивности в группе с высокими показателями макиавеллизма выше на достоверном уровне значимости. Данный факт демонстрирует нам то, что одной из личностных особенностей макиавеллистов является агрессивность. Эти данные согласуются с результатами, полученными О.В. Грибковой [2].

Половые различия в тенденции к макиавеллизму заключаются в следующем: девушки с низким уровнем макиавеллизма склонны в конфликтной ситуации прибегать к стратегии «Компромисс» чаще, чем юноши. Это вполне согласуется с представлениями о поведенческих коррелятах макиавеллизма и с половыми различиями в выборе стратегий поведения. Интересно, что у девушек с высоким уровнем макиавеллизма агрессивность выше, чем у юношей с высоким уровнем макиавеллизма. Девушки склонны к предметному стилю агрессивного поведения в стрессовых ситуациях, они больше предпочитают срывать злость на окружающих предметах, чем юноши с высоким уровнем макиавеллизма. При низком уровне макиавеллизма наоборот уровень агрессивности преимущественно выше у юношей, чем у девушек

и проявляется она (агрессивность) в склонности к физической агрессии.

Результаты в женской группе с высоким и низким уровнем макиавеллизма следующие. У респондентов с высоким уровнем макиавеллизма результаты выше, чем у исследуемых с низким уровнем макиавеллизма по следующим видам агрессивного поведения: «Физическая», «Предметная» и «Эмоциональная» агрессия. У девушек с высоким уровнем макиавеллизма больше различий, как по стратегиям поведения в конфликте, так и по агрессивному поведению в стрессовых ситуациях. В целом, группу девушек с высоким уровнем макиавеллизма характеризует и более высокий уровень агрессивности, исключая «Самоагрессию». Данный результат подтверждает предположение о том, что высокий уровень макиавеллизма тесно связан с агрессивностью личности, но не связан с аутоагрессией, «макиавеллисты» не склонны винить себя и испытывать чувство самобичевания. На нашей выборке этот факт подтвержден в женской группе. На основании своих исследований Т.В. Бендас приходит к похожим выводам и более глубоким предположениям: «юноши меньше склонны чувствовать вину, а, следовательно, меньше подвержены манипуляциям» [1].

Таким образом, мы убеждаемся, что уровень макиавеллизма влияет на агрессивность в студенческом возрасте, но это влияние неоднозначно, так как связано с половыми характеристиками молодых людей.

Важным результатом нам показали данные, полученные при рассмотрении показателей в группе юношей с низким уровнем макиавеллизма. Им в большей степени присуща стратегия поведения в конфликте – «Сотрудничество», таким образом, они более внимательны к точке зрения оппонента и ориентированы на понимание противоположной позиции, чем юноши с высоким уровнем макиавеллизма. Этим мы частично подтверждаем нашу гипотезу о том, что низкий уровень макиавеллизма связан с более эффективной стратегией поведения. У юношей же с высоким уровнем макиавеллизма преобладают, такие стратегии поведения, как: «Соперничество» и «Компромисс».

Различий по уровню маскулинности выявлено не было, возможно, это связано с тем, что вся выборка значимо не различается по гендеру. Однако, анализ показателей низкого и высокого уровня макиавеллизма в группах девушек и юношей, показал, что при низком уровне макиавеллизма девушки оказываются менее маскулинными.

Одним из этапов нашего исследования был анализ связей между уровнем макиавеллизма и поведенческими особенностями. С помощью метода математической обработки данных корреляционного анализа по Пирсону нами были выявлены следующие связи. Уровень макиавеллизма поло-

жительно коррелирует с показателем «Соперничество» ($r = 0,437$, при $p < 0,001$) и обратно со стратегией «Приспособление» ($r = -0,635$, при $p < 0,001$). Из этого следует, что чем выше уровень макиавеллизма студентов, тем чаще их преобладающими качествами являются прямолинейность, доминантность, настойчивость и стремление в достижении и удовлетворении собственных целей и интересов в ущерб другому. Другими словами, чем выше уровень макиавеллизма, тем больше вероятность использования людьми стратегии поведения «Соперничество». Вторая связь говорит нам о том, что чем выше уровень макиавеллизма, тем реже студенты прибегают к принесению в жертву собственных интересов ради интересов другого человека, тем реже они приспосабливаются. Подобные результаты были получены и при рассмотрении отдельно группы девушек, а вот в группе юношей выявлены связи между показателями уровня макиавеллизма с уровнем маскулинности, обратная корреляция найдена с уровнем предметной агрессии. У девушек же наоборот результаты по шкале «Предметная агрессия», прямо коррелируют с показателем макиавеллизма. Чем выше у девушек уровень макиавеллизма, тем чаще в их поведении, проявляется ориентация на победу, стремление добиваться желаемого, удовлетворить свои собственные интересы, принося при этом в ущерб интересы противоположного субъекта. Поскольку в целом по выборке девушки отличаются более низкими показателями макиавеллизма, можно предположить, что тем из них, которые чаще манипулируют, в большей степени, чем юношам характерны те черты, которые присущи макиавеллистам. Людям, с высоким уровнем макиавеллизма, по нашим данным, характерно следующее: прямолинейность, критичность по отношению к другим людям, настойчивость в достижении своих целей, невнимание к отношениям с людьми, доминантность, агрессивность, напористость, любовь к соревнованию, отсутствие чувства вины и аутоагрессии.

На основании проведенного эмпирического исследования, мы сформулировали следующие выводы:

Тенденция к макиавеллизму имеет половую обусловленность. Среди юношей нашей выборки «макиавеллистов» значимо больше, чем в женской группе выборки.

У студентов с высоким уровнем макиавеллизма преобладающей стратегией поведения в конфликте является «Соперничество», стилем агрессивного поведения «Эмоциональная агрессия».

Высокий уровень макиавеллизма тесно связан с агрессивностью личности, но не связан с аутоагрессией, макиавеллисты не склонны винить себя и испытывать чувство самобичевания.

Сравнение студентов с высоким уровнем макиавеллизма по половому признаку показало: де-

вушкам более характерна «Предметная агрессия», также у них больше различий, как по стратегиям поведения в конфликте, так и по агрессивному стилю поведению в стрессовых ситуациях. Это, объясняется, возможно, тем, что поведенческие потери девушек более гибкие, они пользуются разными способами достижения своих целей. У девушек с высоким уровнем макиавеллизма агрессивность выше, чем у юношей с высоким уровнем макиавеллизма.

При сравнении девушек с высокими и низкими показателями макиавеллизма, мы выявили, что первая группа более агрессивна и ориентирована на «Соперничество».

Группу девушек с высоким уровнем макиавеллизма характеризует и более высокий уровень агрессивности, исключая «Самоагрессию».

В мужской группе с низким уровнем макиавеллизма в большей степени присуща стратегия поведения в конфликте – «Сотрудничество».

Людам, с высоким уровнем макиавеллизма, по нашим данным, характерно следующее: прямолинейность, критичность по отношению к другим людям, настойчивость в достижении своих целей, невнимание к отношениям с людьми, доминантность, агрессивность, напористость, любовь к соревнованию, отсутствие чувства вины и аутоагрессии.

Библиографический список

1. Бендас Т.В., Шипуля А.Б. Макиавеллизм и способы манипулирования студентов разной профессиональной подготовки: гендерный аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – № 1 (14). – С. 144–146.

2. Грибкова О.В. Взаимосвязи выраженности макиавеллизма и социального интереса с различными видами агрессии студентов гуманитарных специальностей // Вестник Самарской гуманитар-

ной академии. Серия: Психология. – 2013. – № 1. – С. 107–115.

3. Егорова М.С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств // Вестник Перм. гос. пед. ун-та. Серия 10: Дифференциальная психология. – 2009. – № 1-2. – С. 65–80.

4. Рюмишина Л.И. Игры и манипуляции в межличностном общении: играть или не играть? – Берлин.: Изд-во Директ-Медиа, 2015. – 74 с.

5. Сергеев Р.В. Молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2010. – Серия 1. – № 1. – С. 127–138.

References

1. Bendas T.V., Shipulya A.B. Makiavellizm i sposoby manipulirovaniya studentov raznoj professional'noj podgotovki: gendernyj aspekt // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. – 2016. – № 1 (14). – S. 144–146.

2. Gribkova O.V. Vzaimosvyazi vyrazhennosti makiavellizma i social'nogo interesa s razlichnymi vidami agressii studentov gumanitarnyh special'nostej // Vestnik Samarskoj gumanitarnej akademii. Seriya: Psihologiya. – 2013. – № 1. – S. 107–115.

3. Egorova M.S. Makiavellizm v strukture lichnostnyh svojstv // Vestnik Perm. gos. ped. un-ta. Seriya 10: Differencial'naya psihologiya. – 2009. – № 1-2. – S. 65–80.

4. Ryumshina L.I. Iгры i manipulyacii v mezhlichnostnom obshchenii: igrat' ili ne igrat'? – Berlin.: Izd-vo Direkt-Media, 2015. – 74 s.

5. Sergeev R.V. Molodezh' i studenchestvo kak social'nye gruppy i ob'ekt sociologicheskogo analiza // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – Seriya 1. – № 1. – S. 127–138.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВ КОРРУПЦИОНЕРА И КОРРУППЕРА В ПРАВОСОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей образов коррупционера (взяточполучателя) и корруппера (взяточдателя). Для проверки гипотезы о том, что у студентов-психологов служебной деятельности существуют значимые различия между образами коррупционера и корруппера, была разработана анкета, с помощью которой оценивалась выраженность определенных психологических характеристик. Полученные данные и результаты их статистической обработки позволили сделать выводы не только об особенностях этих образов, но и выявить социально-психологические факторы, влияющие на их формирование. Было установлено, что сформированные образы коррупционера и корруппера не имеют прямых связей с аффективным компонентом правосознания антикоррупционной направленности. Это обуславливает актуальность дальнейших исследований структуры правосознания антикоррупционной направленности и особенностей связей его компонентов.

Ключевые слова: коррупция, правосознание, студенты-психологи, образ, коррупционер, корруппер.

Правосознание является объектом многих психологических исследований. В первую очередь, это обусловлено социальной значимостью правосознания, ведь его деформации определяют асоциальное и антисоциальное (криминальное) поведение личности. Определенные государственные учреждения являются потенциальной средой возникновения деформаций правосознания антикоррупционной направленности. Так как обучающиеся по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» в дальнейшем будут работать в правоохранительных органах, то возникает необходимость в изучении правосознания студентов-психологов служебной деятельности.

Правосознание антикоррупционной направленности студентов представляет сложный, системный объект исследования. Одной из значимых составляющих правосознание антикоррупционной направленности обучающихся является образ коррупционера (взяточполучателя) и образ корруппера (взяточдателя). Изучение образа происходило в различных плоскостях: педагогической [3], социологической [9], социально-психологической [4; 5]. Однако сугубо психологические исследования образов коррупционера и корруппера практически отсутствуют.

Под образом в психологии понимается субъективная представленность (представление) какого-либо предмета, явления или процесса, который создается посредством чувственного (ощущения и восприятия) и рационального (гипотетическими конструктами) [1; 2]. Такое представление преступника определенным образом связано с функциональными компонентами правосознания: познавательным (осведомленность о коррупции, коррупционерах и коррупперах) и аффективным (отношение к коррупции и ее участникам и их оценка), а также влияет на установки поведения в ситуациях коррупционного контекста (поведенческий компонент правосознания) [8]. Исследо-

вание содержания и характера представленности (сформированных представлений) студентов-психологов о коррупционерах и коррупперах позволит создать систему превентивных мер в отношении деформаций правосознания.

Цель исследования заключается в изучении особенностей образов коррупционера (взяточполучателя) и корруппера (взяточдателя) в правосознании студентов-психологов служебной деятельности.

Основной гипотезой исследования является то, что в правосознании студентов-психологов образы коррупционера (взяточполучателя) и корруппера (взяточдателя) отличается на статистически значимом уровне.

Для проверки выдвинутой гипотезы была разработана анкета, которая состояла из двух частей. В первой части содержатся общие вопросы, а также вопросы социально-психологического характера, в которых были заложены вероятностные факторы формирования того или иного образа коррупционера и корруппера: материальное положение, желание что-либо изменить в деятельности правительства (власти), опыт коррупционных взаимодействий, отношение к коррупции.

Во второй части анкеты испытуемому предлагалось поочередно оценить психологические качества коррупционера и корруппера по 11-бальной шкале (от 0 до 10): Доминирование, Агрессивность, Зависимость, Эгоистичность, Честность, Правосознательность. Каждое качество (шкала) было обозначено полярными значениями: Доминирование – Подчинение / Доминирование; Агрессивность – Низкий уровень агрессивности / Высокий уровень агрессивности; Зависимость – Независимость / Зависимость; Эгоистичность – Альтруизм / Эгоизм; Честность – Лживость / Честность; Правосознательность – Антисоциальное (криминальное) мышление / Правовое мышление.

Статистическая обработка данных осуществлялась посредством программного обеспечения IBM

SPSS Statistics (Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни, Н-критерий Краскела-Уоллеса).

Выборку исследования составили 66 студентов-психологов, обучающихся по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности», из них 11 мужского пола, 55 – женского; 15 человек – студенты 1 курса, 20 человек – студенты 2 курса, 17 человек – студенты 3 курса и 14 человек – студенты 4 курса.

По результатам анкетного опроса данной выборки в совокупности были получены следующие данные. Образ коррупционера в правосознании студентов-психологов служебной деятельности представлен высокой выраженностью шкал «Эгоистичность» (7,16) и «Доминирование» (6,32), средними значениями по шкалам «Агрессивность» (5,29) и «Зависимость» (5,85) и низкими показателями по шкалам «Честность» (3,03) и «Правосознательность» (3,63). Результаты, полученные по образу коррумпера, отличны от показателей шкал в образе коррупционера. Здесь наиболее высокое значение имеет шкала «Зависимость» (6,75), выявляются средние показатели по шкалам «Доминирование» (4,49), «Агрессивность» (4,070) и «Эгоистичность» (5,88) и низкие результаты по таким шкалам, как «Честность» (3,62) и «Правосознательность» (3,4) (в скобках указаны средние значения по шкалам второй части анкеты). Данные результаты отражены на рисунке 1.

Для выявления различий на статистически значимом уровне был использован критерий Т-критерий Вилкоксона. По результатам применения данного критерия были выявлены различия по шкалам «Доминирование» (p = 0,000), «Агрессивность» (p = 0,000), «Зависимость» (p = 0,011), «Эго-

истичность» (p = 0,000), «Честность» (p = 0,037). По шкале «Правосознательность» статистически значимых различий не выявлено (p = 0,893).

Для проверки значимости в формировании образов коррупционера и коррумпера такой переменной, как стадия профессионального обучения студента, был использован Н-критерий Краскела-Уоллеса. По результатам этого критерия выявляются различия по шкале «Эгоистичность», при чем как в образе коррупционера (p = 0,011), так и в образе коррумпера (p = 0,022). В представлении коррупционера шкала «Эгоистичность» наиболее выражена у студентов-психологов 4-го (41,43) и 2-го (38,70) курсов, меньше у 1-го курса (33,03) и после у 3-го (21,26). В образе коррумпера эта шкала более выражена у студентов-психологов 2-го курса (44,05), меньше у 1-го (31,60) и 4-го (29,93) курсов и после 3-го курса (25,71) (в скобках указан средний ранг).

Статистические различия наблюдаются и по половому признаку. С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены различия по шкале «Доминирование» в образе коррупционера (p = 0,008), при этом более высокие значения характерны для студентов мужского пола, а низкие – для женского.

Также посредством U-критерия Манна-Уитни были получены данные, свидетельствующие о различиях по шкале «Агрессивность» в образе коррупционера (p = 0,045) и по шкале «Зависимость» в образе коррумпера (p = 0,031) в группах студентов-психологов с разной степенью удовлетворенности материальным положением. Испытуемые, не удовлетворенные своим положением, оценивают коррупционеров более агрессивными, а коррумперов – более зависимыми.



Рис. 1. Средние значения выраженности психологических характеристик в образах коррупционера и коррумпера

Кроме этого, студенты-психологи, у которых есть опыт участия в коррупционных отношениях в качестве корруппера оценивают шкалу «Честность» в образе взяточдателя выше на статистически значимом уровне ($p = 0,038$).

По другим социально-психологическим признакам статистически значимых различий не выявлено.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. В правосознании студентов-психологов служебной деятельности образы коррупционера и корруппера различны на статистически значимом уровне. В их представлении коррупционер выступает более доминантным, агрессивным, независимым, эгоистичным, лживым (бесчестным) с антисоциальным (криминальным) мышлением. Образ корруппера характеризуется подчинением, меньшей агрессивностью, высокой зависимостью, большей честностью (однако результаты по данной шкале тоже низкие, что говорит о наличии лживости в образе корруппера), а также антисоциальным (криминальным) мышлением.

2. Различные социально-психологические факторы влияют на конкретные характеристики в образах коррупционера и корруппера.

Представление выраженности эгоистичности (полярные понятия «Альтруизм» – «Эгоизм») как в образе коррупционера, так и в образе корруппера, обуславливается стадией профессионального обучения студента. Важно отметить, что формирование правосознания зависит именно от последовательных стадий профессионального обучения личности, а не от возрастного фактора. Именно педагогическое воздействие (обучение и воспитание) обуславливает нелинейное, волнообразное становление правосознания антикоррупционной направленности.

Следующим фактором, детерминирующим образ коррупционера в правосознании студентов-психологов, является пол обучающихся. В представлении студентов-психологов мужского пола у коррупционера более выражено доминирование, чем в представлении студентов-психологов женского пола. Это может определяться тем, что женщинам, не имеющим личного опыта в коррупционных отношениях в роли взяточполучателя, сложнее сформировать образ коррупционера, чем мужчинам. Согласно данным портала правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации за 2016 год, мужчинами почти в 6 раз больше совершено экономических преступлений, чем женщинами [7]. Таким образом, студенты женского пола, не имея возможности чувственного восприятия женского образа коррупционера, вынуждены формировать образ коррупционера-мужчины при переносе своих качеств в той или иной степени и рациональном моделировании его поведения.

Еще одной важной переменной, которая оказывает влияние на образы коррупционера и корруппера в правосознании студентов-психологов, является удовлетворенность материальным положением. Следует отметить, что данный фактор диагностировался как субъективное ощущение испытуемого своего материального положения, а не объективными показателями личного заработка или доходов в семье. У испытуемых, которые не удовлетворены своим материальным положением, образ коррупционера сформирован более агрессивнее, а образ коррупперов – более зависимым. Соответственно, социально-экономическое расслоение общества оказывает прямое воздействие на правосознание студентов-психологов.

Последним выявленным фактором, влияющим на образ корруппера, выступает личный опыт участия в коррупционных взаимоотношениях. По результатам эмпирического исследования было установлено, что данная группа студентов определяет более положительное представление взяточдателя, в частности, в отношении его честности.

3. Удовлетворенность правительством (властью) государства не влияет на содержание образов коррупционера и корруппера. Несмотря на то, что «чиновничество», которое, по сути, и составляет власть, является потенциальной средой возникновения коррупционных преступлений, прямой связи между представлениями у студентов-психологов о коррупционерах и коррупперах и желанием что-нибудь изменить в деятельности правительства нет.

4. Отсутствует прямое влияние отношения студентов-психологов к коррупции на сформированность у них образов коррупционеров и коррупперов. Следует отметить, что отношение к коррупции является аффективным компонентом правосознания антикоррупционной направленности [6; 8]. Из этого следует, что аффективный компонент прямо не связан с представлением коррупционера и корруппера у студентов-психологов. Становится очевидным, что эти связи (а возможно и взаимосвязи) между функциональными компонентами правосознания антикоррупционной направленности и образами коррупционера и корруппера более сложные и требуют дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 551 с.
3. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Формирование правосознания студентов в вузе / под ред. Ю.Н. Петрова. – Н. Новгород: НФ УРАО, 2010. – 307 с.
4. Малошук М.В. Образ коррупционера в телевизионном пространстве России // Научный портал МВД России. – 2010. – № 10. – С. 78–81.

5. *Малошик М.В.* Коррупционер как специфический образ телевизионного пространства современной России // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. – 2016. – № 1 (10). – С. 88–93.

6. *Моисеев А.В.* Отношение к коррупции как особенность правосознания у студентов-психологов // Материалы студенческой науч. конф. Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского 2016 года. – Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – С. 189–191.

7. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://crimestat.ru/> (дата обращения: 10.02.2018).

8. *Ратинов А.Р.* Структура правосознания и некоторые методы его исследования // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 201–214.

9. *Тавокин Е.П.* Российский коррупционер в социологическом измерении // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2014. – № 2 (120). – С. 87–95.

References

1. *Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko.* – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

2. *Golovin S.YU.* Slovar' prakticheskogo psihologa. – Minsk: Harvest, 1998. – 551 с.

3. *Kruchinin M.V., Kruchinina G.A.* Formirovanie pravosoznaniya studentov v vuze / pod red. YU.N. Petrova. – N. Novgorod: NF URAO, 2010. – 307 s.

4. *Maloshik M.V.* Obraz korrupcionera v televizionnom prostranstve Rossii // Nauchnyj portal MVD Rossii. – 2010. – № 10. – С. 78–81.

5. *Maloshik M.V.* Korrupcioner kak specificheskij obraz televizionnogo prostranstva sovremennoj Rossii // Vestnik Vostochno-Sibirskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. – 2016. – № 1 (10). – С. 88–93.

6. *Moiseev A.V.* Otnoshenie k korrupcii kak osobennost' pravosoznaniya u studentov-psihologov // Materialy studencheskoj nauch. konf. Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.EH. Ciolkovskogo 2016 goda. – Kaluga: Izd-vo KGU im. K.EH. Ciolkovskogo, 2016. – С. 189–191.

7. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://crimestat.ru/> (дата обращения: 10.02.2018).

8. *Ratinov A.R.* Struktura pravosoznaniya i nekotorye metody ego issledovaniya // Metodologiya i metody social'noj psihologii. – М.: Nauka, 1981. – С. 201–214.

9. *Tavokin E.P.* Rossijskij korrupcioner v sociologicheskom izmerenii // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ehkonomicheskie i social'nye peremeny. – 2014. – № 2 (120). – С. 87–95.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СОТРУДНИКОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ ПРИ ВОЗДЕЙСТВИИ ТЕМАТИЧЕСКИХ СООБЩЕНИЙ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В данной статье рассматривается проблема воздействия тематических сообщений средств массовой информации на эмоциональное состояние сотрудников нефтегазовой отрасли. Авторами обосновывается идея о необходимости повышения психологической безопасности таких сотрудников. В статье приводятся результаты эмпирического исследования, позволяющие доказать предположение о воздействии тематических сообщений средств массовой информации на эмоциональное состояние сотрудников нефтегазовой отрасли. По итогам проведенного исследования выявлены группы испытуемых с различными показателями личностной и ситуативной тревожности, самочувствия, активности и настроения. Полученные в ходе исследования данные позволяют доказать, что под воздействием тематических сообщений у сотрудников нефтегазовой отрасли происходят изменения показателей оценок самочувствия и настроения. Авторами статьи предлагается возможный путь разрешения этой проблемы, заключающийся в разработке научно обоснованного подхода к психологическому обеспечению профессиональной деятельности сотрудников нефтегазовой отрасли.

Ключевые слова: нефтегазовая отрасль, служебная деятельность, психологическая безопасность, эмоциональное состояние, тревожность, воздействие тематических сообщений, психологическое обеспечение профессиональной деятельности.

В последние годы социального и экономического развития России произошли серьезные изменения практически во всех отраслях народного хозяйства, однако, нефтегазовая отрасль продолжает занимать центральное место в национальной экономике страны, имеет крайне высокое значение для сохранения торгово-финансового баланса и обладает высоким ресурсным и производственным потенциалом. Кроме этого, нефтегазовая отрасль играет серьезную геополитическую роль, поскольку в условиях новой рыночной экономики произошли существенные изменения в географической составляющей потребителей нефти и газа, а на международном рынке усугубилась конкурентная ситуация [6, с. 43–44; 7, с. 44–45]. В таких условиях функционирования нефтегазовой отрасли актуальными становятся вопросы обеспечения комплексной безопасности государства и общества.

Актуальность этого вопроса становится наиболее острой в контексте внедрения экономики знаний в сферу управления персоналом нефтегазовой отрасли. В первую очередь, речь идет об инновационном развитии компаний путем изменения парадигмы управления персоналом на управление человеческими ресурсами [7, с. 43–44; 11, с. 146]. Сегодня профессиональная деятельность сотрудников нефтегазовой отрасли занимает одну из самых прибыльных и престижных социально-экономических ниш, возрастает спрос компаний на высококомпетентных специалистов, способных разрешать их стратегические задачи. Ввиду высокой государственной значимости эти задачи

приобретают черты служебных задач [8, с. 31–32], а высочайшие требования к модели поведения и, порой, экстремальные условия производства приводят к необходимости обеспечения психологической безопасности личности сотрудников [1, с. 13–14; 9, с. 157–158].

Разработанность проблемы психологической безопасности личности сотрудников нефтегазовой отрасли чаще всего представлена исследованиями в области психологии труда в отношении профессиональной пригодности и готовности к инженерной деятельности [2; 3; 4]. Центральным звеном системы требований к сотруднику нефтегазовой отрасли являются эмоционально-волевые качества его личности. К ним относятся умение контролировать ситуацию, эмоциональная устойчивость, настойчивость в достижении поставленных задач, решительность, ответственность, высокая адаптивность к изменяющимся условиям труда и стрессоустойчивость.

Эти данные получены отечественными учеными Т.Ю. Базаровой, О.Г. Берестневой, Б.Л. Ереминой, А.М. Уразаевым, Г.В. Шевелевым. Человеческий ресурс в качестве условия производительности труда в нефтегазовой отрасли изучались М.М. Гайфуллиной, В.Ф. Дунаевым, Н.П. Елифановой, В.Д. Земцовой, Т.Б. Лейберт, В.Н. Лындиным, Э.А. Халиковой, В.Д. Шпаковым. Однако перечисленными нами исследователями не были учтены факторы информационного психологического воздействия на личность сотрудников [5, с. 48–49], в результате которого могут возникать негативные эмоциональные состояния,

отрицательно влияющие на производительность труда. Сегодня нефтегазовая отрасль является одной из самых освещаемых в средствах массовой информации, и проблема воздействия тематических сообщений на сотрудников остается практически неизученной.

С целью найти пути восполнения недостающего пробела научными данными нами было проведено психологическое исследование особенностей эмоционального состояния сотрудников нефтегазовой отрасли при воздействии тематических сообщений в средствах массовой информации. В качестве исследовательских методов нами применялся опросный метод в виде авторской анкеты, направленной на выявление отношения сотрудников к тематическим сообщениям средств массовой информации. Также в исследовании использовался психодиагностический метод, при котором в качестве психодиагностического инструментария выступали шкалы самооценки состояний (САН) и реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина). Использование перечисленных методов в ходе проведенного исследования носило выраженный ретроспективный характер [10], что позволило изучить изменение эмоционального состояния сотрудников нефтегазовой отрасли до и после восприятия ими тематических сообщений из средств массовой информации. Для математической обработки полученных данных по шкале самооценки состояний (САН) до и после предъявления тематических сообщений применялся t-критерий знаковых рангов Вилкоксона.

В исследовании принимали участие испытуемые мужского пола в возрасте от 25 до 60 лет, постоянно осуществляющие профессиональную деятельность в нефтегазовой сфере (N=30). По общим сведениям, полученным в ходе анкетирования, испытуемые подвержены сообщениям средств массовой информации, в том числе, тематическим сообщениям, которые связаны с деятельностью

их предприятия. На вопросы о том, интересны ли данным сотрудникам тематические сообщения в средствах массовой информации о деятельности нефтегазовой отрасли, 90% испытуемых выборочной совокупности сообщили, что изучают их первыми в общем новостном массиве, а также просматривают такие сообщения более внимательно, чем остальные. Более 50% сотрудников, принявших участие в исследовании, обмениваются новостными сообщениями, в числе которых содержатся и новости об их предприятии, а 27% испытуемых данной выборочной совокупности, в первую очередь, заинтересованы в обсуждении тематических сообщений о нефтегазовой отрасли.

При этом следует отметить, что по результатам психодиагностического исследования с помощью шкалы реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина) выявлено преобладание испытуемых со средним уровнем как личностной, так и ситуационной тревожности (53,3%). Низкий уровень показателей личностной тревожности выявляется у 43,3% испытуемых, а ее высокий уровень только у незначительной части выборки, составляющей 3,4% испытуемых от общего числа принявших участие в данном исследовании. Показатели ситуационной тревожности имеют несколько иное распределение по выборке: низкий уровень их выраженности выявляется у 33,4% испытуемых, а высокий уровень выявляется у 13,3%.

Графически распределение показателей личностной и ситуационной тревожности в выборке сотрудников нефтегазовой отрасли представлены на рисунке 1.

Полученные в ходе психодиагностического исследования показатели личностной и ситуационной тревожности, а также их соотношение свидетельствуют о способности большинства работников максимально сосредоточиться при выполнении служебных задач, сохранять самообладание и спо-

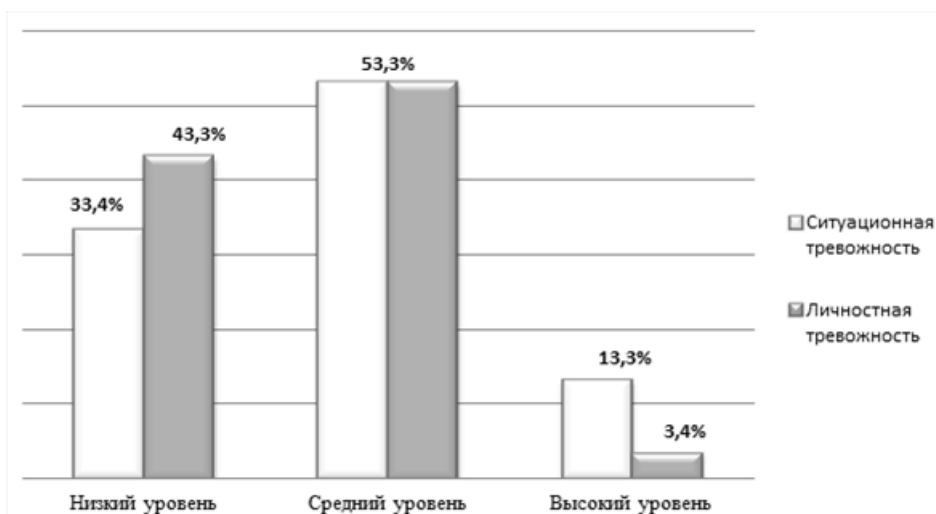


Рис. 1. Показатели тревожности у сотрудников нефтегазовой отрасли (по шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина)

койствие в повседневной профессиональной деятельности. Вместе с тем, полученные показатели свидетельствуют о том, что сотрудники осознают риски и угрозы в экстремальных ситуациях, они способны мобилизоваться и решать задачи в условиях дефицита времени. Полученные показатели, преобладающие по уровню личностной тревожности, свидетельствуют о наличии способности сотрудников нефтегазовой отрасли контролировать свое эмоциональное состояние, сохранять работоспособность и противостоять тревожным ожиданиям в условиях информационного стресса. Однако такое соотношение показателей личностной и ситуационной тревожности, выраженных на высоком уровне, свидетельствует о наличии различий в реагировании на тематические сообщения у сотрудников нефтегазовой отрасли.

По результатам психодиагностического исследования с помощью шкалы самооценки состояний (САН) выявлены группы испытуемых с различным уровнем показателей самочувствия, активности и настроения, среди которых выявляется существенное преобладание группы со средними показателями самочувствия (66,6%), активности (80%) и настроения (60,1%). В группе с низкими показателями самочувствия выявляются 23,3% выборки испытуемых, с низкими показателями активности – 20% испытуемых, с низкими показателями настроения – 16,6%. Особенный интерес представляет третья группа, в которой не было выявлено высоких показателей активности, а показатели самочувствия и настроения распределены между 10,1% и 23,3% испытуемых соответственно.

Графически распределение показателей эмоционального состояния в выборке сотрудников нефтегазовой отрасли представлены на рисунке 2.

Полученные в ходе психодиагностического исследования показатели самочувствия, активности и настроения, а также их соотношение в группах

испытуемых свидетельствует в целом о преобладании благоприятного эмоционального состояния, удовлетворительном самочувствии, временами сниженном уровне активности, связанном с периодическими утомлениями и устойчивым настроением.

После предъявления испытуемым тематических сообщений средств массовой информации, где были рассмотрены случаи аварий и катастроф, произошедших за последние два года на нефтепроводе, количество испытуемых с низкими показателями возросло, а количество испытуемых с высокими показателями – уменьшилось. Это выступает свидетельством того, что тематические сообщения, транслируемые в средствах массовой информации, обладают высоким воздействующим потенциалом на эмоциональное состояние сотрудников нефтегазовой отрасли, в частности, изменениям подвергаются самочувствие и настроение.

С целью эмпирической проверки этого предположения нами осуществлена статистическая обработка психодиагностических данных программным пакетом SPSS. Полученные средние значения оценок самочувствия, активности и настроения до предъявления тематических сообщений средств массовой информации были сравнены со средними значениями оценок этих же состояний уже после предъявления сообщений с помощью t-критерия знаковых рангов Вилкоксона. Результаты сравнения полученных измерений представлены в таблице 1.

Как представлено в таблице 1, по результатам применения t-критерия знаковых рангов Вилкоксона среднее значение переменной оценки самочувствия после предъявления тематических сообщений средств массовой информации (4,16) оказалось статистически значимо ниже ее среднего значения, полученного до их предъявления (4,34). Среднее значение переменной оценки настроения после предъявления тематических сообщений средств массовой информации (4,24) оказалось

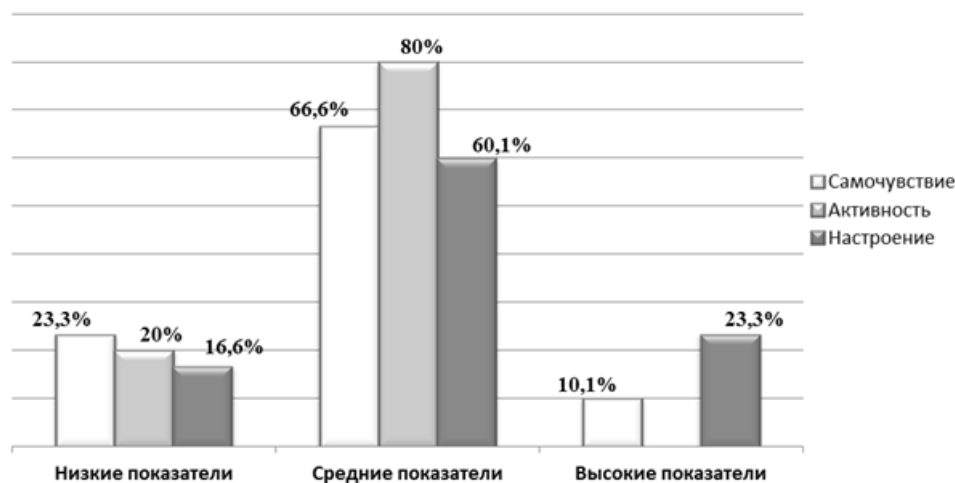


Рис. 2. Показатели эмоционального состояния у сотрудников нефтегазовой отрасли (по шкале самооценки состояний САН)

Результаты сравнения полученных измерений оценок состояний у сотрудников нефтегазовой отрасли с помощью t-критерия

Оцениваемые состояния	Показатели при предъявлении тематических сообщений		Уровень значимости
	До предъявления	После предъявления	
Самочувствие	4,34	4,16	t=3,464 (p<0,05)
Активность	4,23	4,17	t=1,149 (p>0,05)
Настроение	4,42	4,24	t=3,616 (p<0,05)

также статистически значимо ниже ее среднего значения, полученного до их предъявления (4,42). Средние значения переменной оценки активности до и после предъявления тематических сообщений средств массовой информации оказались не имеющими различий на статистически значимом уровне. Такие результаты свидетельствуют о наличии воздействующего потенциала тематических средств массовой информации на самочувствие и настроение сотрудников нефтегазовой отрасли.

Обобщение результатов проведенного исследования подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сформулировать следующие выводы. Результаты сравнения полученных измерений оценок состояний у сотрудников нефтегазовой отрасли свидетельствуют о необходимости психологического обеспечения их профессиональной деятельности. Полученные сдвиги в данных показателях состояний самочувствия и настроения позволяют осуществлять прогнозирование этого фактора в процессе восприятия тематических сообщений средств массовой информации, что определяет приоритетное направление повышения психологической безопасности личности в ходе осуществления профессиональной деятельности. Возможным путем разрешения этой проблемы является разработка психологически обоснованного научного подхода к обеспечению профессиональной деятельности сотрудников нефтегазовой отрасли.

Библиографический список

1. Баева И.А. Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 8–16.
2. Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л. Управление персоналом. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
3. Берестнева О.Г., Уразаев А.М., Шевелев Г.Е. Биологические ритмы человека и их адаптационная динамика [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12338> (дата обращения: 03.09.2018).
4. Дунаев В.Ф. Экономика предприятий нефтяной и газовой промышленности / В.Ф. Дунаев, В.Д. Шпаков, Н.П. Епифанова, В.Н. Лындин. – М.: Изд-во «Нефть и газ» РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2006. – 352 с.

5. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2 (26). – С. 48–59.

6. Лейберт Т.Б. Оценка факторов, влияющих на динамику производительности труда в отраслях топливно-энергетического комплекса / Т.Б. Лейберт, М.М. Гайфуллина, Э.А. Халикова, В.Д. Земцова // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2015. – № 3 (125). – С. 43–50.

7. Макашева Н.П., Макашева Ю.С. О развитии человеческих ресурсов в нефтегазовой отрасли // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2015. – № 2 (30). – С. 43–58.

8. Мусеева И.Г. Основы психологии служебной деятельности в контексте современной образовательной политики // Научное отражение. – 2018. – № 2 (12). – С. 31–34.

9. Полетаева О.В., Масленко Н.В. Модель поведения работников нефтегазодобывающей отрасли в определении направлений профессиональной подготовки в условиях Арктики // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2015. – № 4 (19). – С. 157–163.

10. Шитшин С.С. Ретроспективная диагностика психического состояния в судебно-психологической экспертизе. – Ростов н/Д., 2000. – 52 с.

11. Янченко Е.В. Конкурентоспособность человеческих ресурсов в системе трудовых отношений современного общества // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 3 (43). – С. 163–170.

References

1. Baeva I.A. Psihologiya bezopasnosti kak osnova analiza ehkstremal'noj situacii // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2012. – № 145. – S. 8–16.
2. Bazarova T.YU., Eremina B.L. Upravlenie personalom. – M.: YUNITI, 2002. – 560 s.
3. Berestneva O.G., Urazaev A.M., SHevelev G.E. Biologicheskie ritmy cheloveka i ih adaptacionnaya dinamika [EHlektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 2. – Rezhim dostupa: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12338> (data obrashcheniya: 03.09.2018).
4. Dunaev V.F. EHkonomika predpriyatij neftyanoj i gazovoj promyshlennosti / V.F. Dunaev,

V.D. SHpakov, N.P. Epifanova, V.N. Lyndin. – М.: Izd-vo «Neft' i gaz» RGU nefti i gaza im. I.M. Gubkina, 2006. – 352 s.

5. Zinchenko YU.P., SHajgerova L.A., SHilko R.S. Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti i obshchestva v sovremennom informacionnom prostranstve // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2011. – № 2 (26). – S. 48–59.

6. Lejbert T.B. Ocenka faktorov, vliyayushchih na dinamiku proizvoditel'nosti truda v otraslyah toplivno-ehnergeticheskogo kompleksa / T.B. Lejbert, M.M. Gajfullina, EH.A. Halikova, V.D. Zemcova // EHkonomika i upravlenie: nauchno-prakticheskij zhurnal. – 2015. – № 3 (125). – S. 43–50.

7. Makasheva N.P., Makasheva YU.S. O razvitii chelovecheskih resursov v neftegazovoj otrasli // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. EHkonomika. – 2015. – № 2 (30). – S. 43–58.

8. Moiseeva I.G. Osnovy psihologii sluzhebnoj deyatel'nosti v kontekste sovremennoj obrazovatel'noj politiki // Nauchnoe otrazhenie. – 2018. – № 2 (12). – S. 31–34.

9. Poletaeva O.V., Maslenko N.V. Model' povedeniya rabotnikov neftegazodobyvayushchej otrasli v opredelenii napravlenij professional'noj podgotovki v usloviyah Arktiki // Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva. – 2015. – № 4 (19). – S. 157–163.

10. SHipshin S.S. Retrospektivnaya diagnostika psihicheskogo sostoyaniya v sudebno-psihologicheskoy ehkspertize. – Rostov n/D., 2000. – 52 s.

11. YAnchenko E.V. Konkurentosposobnost' chelovecheskih resursov v sisteme trudovyh otnoshenij sovremenno obshchestva // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 3 (43). – S. 163–170.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕДПРИЯТИЙ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Трудности внедрения новых технологий, сопротивление персонала инновациям во многом обусловлено социально-психологическими факторами, проблемами совместимости нововведений и сложившейся организационной культуры. В статье проанализированы характеристики организационной культуры крупных промышленных предприятий Удмуртской Республики. Выявлены тенденции тяготения к полюсу стабильности, проявления инновационной активности менеджмента, выбора ориентации на внешнюю или внутреннюю среду. Сделан вывод о востребованности социальных инноваций, предполагающих изменение самой атмосферы в организациях. Представлены рекомендации поэтапного внедрения инновационных практик, с опорой на использование преимуществ имеющейся культурной среды, постепенного обогащения ее новыми ценностями. Такой подход позволит оптимизировать уровень сопротивления нововведениям в области управления персоналом, повысить инновационный потенциал предприятий.

Ключевые слова: организационная культура, культурные ценности, культурно-специфическое преимущество, инновационная готовность персонала, сопротивление инновациям, социальные инновации, инновационный потенциал.

Существующие на сегодняшний день низкие показатели внедрения инноваций обозначаются как актуальная проблема национального масштаба. Особые надежды возлагаются на регионы с развитым промышленным сектором, который на данном этапе не реализует свой инновационный потенциал. Именно от крупных предприятий ожидают прорывных инноваций, способных произвести кардинальные изменения технологий и масштабные экономические последствия. Такое повышение качества функционирования организации может быть обеспечено при условии изменения способов управления. Актуальными тенденциями в развитии систем управления в условиях рыночной экономики являются психологизация и гуманизация менеджмента, как условия активизации кадрового потенциала. Одной из ключевых технологий, обеспечивающих эти тенденции, предстает включение организационной культуры как способа воздействия на персонал в арсенал управленческих инструментов. В то же время базовые ценности существующей этнической и национальной культуры могут вступать в противоречие со стимулирующей инновационную деятельность организационной культурой. Поэтому особое значение для социальной психологии как науки и для практики управления персоналом приобретает задача изучения особенностей организационной культуры, согласования их с национальными особенностями в целях повышения инновационного потенциала предприятий.

Инновация представляет собой целенаправленное изменение, которое вносит в среду (организацию, общество) новые, относительно стабильные элементы [9, с. 770]. Последние могут быть материальными или социальными, но каждый из них представляет новшество.

Организационная культура понимается как система ценностей, принятая в профессиональном

сообществе, в организации. Это система формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев, традиций, задающих особенности поведения персонала данной организационной структуры [8]. Особое значение организационной культуры как инструмента, позволяющего придавать смысл профессиональной деятельности [11].

Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей организационной культуры промышленных предприятий региона, сопоставлении этих особенностей с характеристиками инновационной активности персонала, выработке рекомендаций для повышения инновационной готовности персонала.

Гипотеза заключается в предположении, что выраженность и сочетание параметров организационной культуры предприятий характеризуют их инновационный потенциал. Высокий уровень развития организационной культуры, высокая приспособляемость, обучаемость организации, а также вовлеченность сотрудников и предоставляемые возможности развития располагают к повышению инновационного потенциала. Анализ организационной культуры позволяет сформулировать обоснованные и специфические рекомендации для повышения инновационной готовности персонала.

Теоретической основой послужила широко применяемая в исследованиях культуры методология швейцарского социолога Д. Денисона [3]. В организационной культуре выделяется четыре параметра, каждый из которых включает три индекса.

Параметр миссия включает индексы: стратегическое направление, цели, видение;

параметр последовательность включает индексы: координация и интеграция, способность к консенсусу, вовлеченность в ценности;

параметр вовлеченность включает индексы: предоставление полномочий, возможности развития, ориентация на работу в команде;

параметр приспособляемость / адаптивность включает индексы: способность к изменениям, внимание к клиентам, обучаемость организации.

Ортогональные ценности группируют параметры вдоль двух осей: «гибкость – стабильность» и «внешний фокус – внутренний фокус». При этом полюсу гибкости соответствуют параметры приспособляемость и вовлеченность, полюсу стабильности – параметры миссия и последовательность, внешнему фокусу – приспособляемость и миссия, внутреннему фокусу – вовлеченность и последовательность.

Организационная культура в двадцать первом веке предстает как особый способ управления персоналом и средство развития компании. Инновационный потенциал организации можно рассматривать как индикатор и стимул развития. Инновационный потенциал промышленности как совокупность необходимых ресурсов включает в себя интеллектуальный и человеческий капитал предприятий. Во многом он зависит от креативности и инновационной готовности персонала. Взаимосвязь организационной эффективности и культурных параметров обозначается рядом исследователей [1; 2; 6]. А.Н. Асаул обозначает цель организационной культуры как увеличение прибыли компании путем повышения качества управления человеческими ресурсами, что в перспективе приводит к достижению максимального эффекта производственного менеджмента [1]. Модели, описывающие влияние организационной культуры на организационный потенциал, предложены Э. Шейном, В. Сате, Т. Питерсом и Р. Уотерманом, Т. Парсонсом, Р. Квином и Дж. Рорбахом, У. Оучи и др. [1; 13; 14].

Методы. Применена методика измерения организационной культуры Д. Дэнисона ((DOCS) Denison Organizational Culture Survey). Эмпирические методы опроса, анкетирования, интервьюирования. Методы анализа содержания, анализа экономических показателей деятельности и движения персонала предприятий. Анализ документов и внутренней отчетности предприятий по обучению персонала, поступившим рационализаторским предложениям, проводимым совещаниям, опросам сотрудников. Анализ информации о предприятиях, находящейся в открытом доступе в сети Интернет. Организационный метод – сравнительный. Методы обработки данных: контент-анализ, качественный, количественный, методы математической статистики (описательная статистика, метод ранговой корреляции Ч. Спирмена, метод анализа достоверности различий по критерию У. Манна-Уитни), обработка данных осуществлялась в программе SPSS 23.0 for Windows.

Выборку исследования составили 120 сотрудников крупных промышленных предприятий Удмуртской республики: ООО «Завод нефтегазово-

го оборудования «Техновек», ПАО «Ижсталь», АО «Ижевский электромеханический завод «Купол», АО «Ижевский радиозавод». Данные собраны при выполнении дипломного проекта Е.А. Санниковой [10]. Респонденты являются сотрудниками различных структурных подразделений, рабочие, служащие разных уровней управления, в возрасте от 30 до 55 лет, мужчины и женщины, выборка уравновешена по гендерному признаку. Выборка квотная. Стратегия формирования выборки – репрезентативное моделирование, структура выборки соответствует структуре генеральной совокупности, процентному соотношению категорий персонала – рабочих, специалистов, руководителей среднего и высшего звена.

Результаты исследования организационной культуры изучались на трех уровнях: содержательном, статистическом, рефлексивном. На содержательном уровне была проанализирована выраженность параметров культуры, соответствие результатов методики Д. Дэнисона, индикаторам, документально фиксируемым на предприятиях. На статистическом уровне анализировались значимые различия и корреляционные связи. На рефлексивном уровне рассматривались выводы интервью с работниками различных категорий.

Выраженность параметров организационной культуры предприятий представлена в таблице 1.

Интерпретируя полученные результаты с помощью методов описательной статистики, можно отметить общие и особенные характеристики культуры предприятий и структурировать их в виде следующих тенденций.

Уровень развития организационной культуры выше среднего по результатам анкеты Д. Дэнисона, данным интервью, наблюдения, анализа наполнения сайтов. Предприятия имеют содержательные сайты в сети Интернет. Наиболее широко разветвленные карты сайтов имеют «Купол», «Радиозавод». Но в то же время средние значения параметров организационной культуры предприятий не превосходят 4 по 5-ти балльной шкале.

Наиболее выражены параметры «Миссии» и «Последовательности», наименее – «Приспособляемости» и «Вовлеченности». То есть организационная культура предприятий тяготеет к полюсу стабильности, по Д. Дэнисону [3], в большей степени, чем к гибкости. Эта особенность выявлялась многими авторами в различных регионах Российской Федерации [4; 7]. Тенденция к сохранению стабильности и традиции общая черта организационной культуры крупных российских предприятий, связанная с соответствующими ценностями национальной культуры.

Внутри параметра «Миссия» наиболее акцентирован индекс «стратегического направления», но в то же время стратегии развития составляют на довольно короткий срок (2–3 года), временная

Таблица 1

Параметры организационной культуры АО «Ижевский электромеханический завод «Купол»»,
ООО Завод нефтегазового оборудования «ТЕХНОВЕК», АО «Ижевский радиозавод»,
ПАО «Ижсталь» (средние значения, 5-ти балльная шкала)

Параметры, индексы	Предприятия								М общее по ин- дексу	М общее по пара- метру
	Купол		Радиозавод		Техновек		Ижсталь			
	М по ин- дексу	М по пара- метру	М по ин- дексу	М по пара- метру	М по ин- дексу	М по пара- метру	М по ин- дексу	М по пара- метру		
Приспособляемость: - способность к изменениям, - внимание к клиентам, - обучаемость организации	3,29	3,33	4,05	4,07	4,05	3,96	3,19	3,32	3,65	3,67
	3,17		4,08		3,51		3,40		3,54	
	3,52		4,09		4,32		3,38		3,83	
Миссия: - стратегическое направление и намерение, - цели и задачи, - видение	4,01	3,78	4,08	4,01	4,53	4,17	3,57	3,52	4,05	3,87
	3,73		3,91		4,35		3,56		3,89	
	3,60		4,04		3,62		3,43		3,67	
Последовательность: - координация и интеграция, - способность к консенсусу, - вовлеченность в ценности	3,57	3,61	4,96	4,37	3,33	3,73	3,49	3,56	3,84	3,82
	3,64		3,94		4,31		3,58		3,87	
	3,62		4,19		3,54		3,61		3,74	
Вовлеченность: - предоставление полномочий, - возможности развития, - ориентация на работу в команде	3,47	3,54	4,03	4,16	3,60	3,80	3,61	3,44	3,68	3,73
	3,69		4,14		4,36		3,28		3,87	
	3,47		4,30		3,45		3,44		3,67	

ориентация большей частью краткосрочная, рационализаторские предложения поступают преимущественно от аппарата управления, рядовые сотрудники бывают не осведомлены об изменениях организационной политики.

Параметр «Адаптивность» («Приспособляемость») выражен в меньшей степени, внутри параметра наименьшие значения имеет индекс «создания изменений». Наиболее выражен индекс «обучения», что подтверждается реализуемыми программами обучения и повышения квалификации персонала и является перспективным в плане создания инновационной готовности персонала. На предприятиях, где большее количество сотрудников проходят обучение («Купол» 32%, «Радиозавод» 59% против 10% в среднем по другим рассматриваемым предприятиям), фиксируется большее количество внедренных инноваций в год (8 и 4 против 2), больше подается рационализаторских предложений сотрудниками (250 и 154 против 10).

На предприятиях, где параметры организационной культуры максимально выражены и интегрированы между собой, начинают проявляться так называемые акценты, яркие характерные особенности культуры. В частности, инновационная активность менеджмента («Купол»), концентрация на внешнем фокусе («Техновек») или на внутреннем фокусе («Радиозавод»). На этих предприятиях сотрудники в курсе общих целей на 2–3 года вперед, высокий коэффициент актуализированных связей внутри предприятия (доля функциональных связей в общем количестве связей в организационной системе), ниже уровень текучести персонала (выше экономический эффект от снижения текуче-

сти), выше показатели индекса «создание изменений» [10]. Это обеспечивает основу для инновационной деятельности.

Концентрированная на внешнем фокусе культура («Техновек») проявила себя в таких индикаторах организационной жизни, как меньшее количество совещаний, ориентация на широкое сотрудничество с иностранными партнерами. Концентрация на внутреннем фокусе («Радиозавод») проявилась в большом количестве проводимых совещаний (2–3 ежедневно), практике консультаций сотрудников с руководством, разнообразии реализуемых программ социального развития. Различия параметров, относящихся к внутреннему фокусу культуры, связанных с ними показателей экономической эффективности, документальных индикаторов организационной культуры предприятий с наибольшими и наименьшими их значениями («Радиозавод» и «Ижсталь») зафиксированы статистически с помощью U-критерия У. Манна-Уитни: $U = 192$, уровень значимости $p = 0,047$. Особенно выражены различия по параметру «Вовлеченности»: $U = 33$, уровень значимости $p = 0,024$.

Обнаруженная закономерность говорит о том, что экономическая эффективность предприятия АО «Радиозавод» с максимальной выраженностью параметров организационной культуры внутреннего фокуса значимо превышает эффективность предприятия ПАО «Ижсталь» с минимальной выраженностью этих параметров по связанным с ней показателям экономической эффективности: эффект от реализации решений, эффективность использования информации, эффект от сокращения непроизводительных затрат времени, коэффици-

ент актуализации связей в системе, эффективность управляющей системы, эффект от снижения временных затрат на выполнение функции, эффект от снижения текучести кадров.

Когда на первый план в культуре выходит параметр «Последовательность», значение регламентации всех процессов, снижается инновационная активность (количество внедренных инноваций в год). Меньше число взаимодействий между подразделениями, соответственно ниже коэффициент актуализированных связей в системе. Эти условия организационной культуры снижают инновационную готовность.

Интегрированность параметров культуры между собой является условием их взаимосвязи с соответствующими показателями экономической эффективности. Обнаружена взаимосвязь всех параметров организационной культуры и показателей экономической эффективности предприятия ИЭМЗ «Купол» с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена, теснота корреляционной связи признаков $R = 0,57$, уровень значимости $p = 0,02$.

На рефлексивном уровне анализа организационной культуры предприятий было проведено интервью с различными категориями персонала – управленцами, специалистами, сотрудниками служб управления персоналом, рабочими. Задаваемый вопрос: «Организационная культура Вашего предприятия влияет на его экономическую эффективность?» Выводы из интервью состоят в том, что четкое понимание значения организационной культуры отсутствует как на уровне руководства, так и рабочих, об этом свидетельствуют противоречивые ответы. Большинство ответов о значимости организационной культуры утвердительные. Наиболее уверены в положительном влиянии культуры сотрудники служб управления персоналом, а также специалисты. Типичная структура ответа выглядит так: сначала работники высказывают сомнение, затем перечисляют значимые для них элементы культуры или говорят о своей включенности в культуру компании. Влияние культуры на человека происходит не только на осознанном уровне. В сознании работника на первое место выдвигается внутренний фокус культуры, элементы внутренней среды организации, прежде всего сплоченность коллектива, удовлетворенность работой.

Факты внедрения инноваций находят отражение в информации, доступной на сайтах предприятий. Подробно описаны инновационные разработки завода «Купол», конкретно указаны изменения показателей скорости арктической версии комплекса ЗРК «Тор-М2ДТ» [16]. Содержится общая информация о внедрении производственных новшеств молодыми специалистами ПАО «Ижсталь» [15]. Особое внимание уделено партнерству Завода НГО «ТЕХНОВЕК» с зарубежными не-

фтяными компаниями Казахстана, Азербайджана, Объединенных Арабских Эмиратов [18]. Характерной особенностью сайта АО «ИРЗ» является наличие документов по фирменному стилю, политикам в области персонала, профессионального здоровья и безопасности. Описан опытный образец системы электроавтоматики (СЭА) для десантного модуля космического аппарата «Экзомарс-2020» [17]. Смысловые акценты в информационном наполнении сайтов соотносятся с выделенными специфическими особенностями организационной культуры предприятий.

В вопросе о перспективах формирования инновационной культуры в России исследователи занимают две противоположные позиции. Одна позиция состоит в признании необходимости преодолеть иерархические и коллективистские установки. Необходимо изменение – трансмиссия ценностей культуры [4; 14]. Основной аргумент заключается в том, что именно индивидуалистические и неиерархические общества склонны к инновациям и изобретательству [14]. Другая позиция – в необходимости использовать особенности своей культуры, превратив их в культурно-специфическое преимущество [12].

Может показаться парадоксальным, но на уровне практики организационных управленческих мероприятий существует возможность учесть обе теоретические позиции. Их противоречие снимается очередностью мер. На первом этапе применяются мероприятия, соответствующие традиционным ценностям культуры, затем практикуется постепенное распространение новых методов. Например, возможная опора на традиционную ценность иерархии при создании инновационной культуры может выглядеть так: в условиях особенной значимости мнения руководства, пусть курс на инновации исходит именно от него. Высшее звено менеджмента проявляет креативность, при этом рядовые сотрудники должны быть осведомлены о нововведениях, постепенно можно начинать внедрять меры стимулирования новаторства по всей глубине организационной иерархии.

Ценность коллективизма может быть задействована следующим образом: обеспечение горизонтальной коммуникации на всех уровнях, создание проектных групп, но при этом индивидуальная поддержка новаторов, использование инструментов оценки индивидуального вклада, дифференцированный подход в стимулировании и карьерном продвижении, возможность проявить себя.

На стыке психологии и менеджмента можно сформулировать следующие рекомендации, касающиеся различных сфер управления персоналом, которые помогут активизировать творческий потенциал сотрудников.

Стиль руководства: поддержка инновационной деятельности руководством; содействие экспери-

ментаторству на всех уровнях; применение соучастующего стиля управления.

Управление организационной культурой: соответствующие инновационные ценности и нормы; главная ценность для сотрудников – возможность творчески работать за вознаграждение; формирование творческой атмосферы, поощряющей к созданию нового; создание коллективов, где тон задают новаторы, опора на сотрудников-новаторов при внедрении инноваций; внедрение организационных культур демократического типа (инкубатор, самонаводящаяся ракета, адхократическая, предпринимательская, команда, рынок) в инновационные отрасли или на инновационных площадках.

Обучение: повышение квалификации менеджеров, руководство также должно быть креативным; непрерывное пополнение сотрудниками своих знаний; конференция внутри организации; введение в систему образования ценности самостоятельности и установки на новаторство, смена установок в обучении на генерирование новых идей (с акцентом на удовлетворение, приносимое творчеством).

Мотивация и стимулирование: поощрения инновационной активности; использование комплексных мотивационных систем; премирование за рационализаторские предложения; публичная похвала, признание заслуг.

Коммуникация: высокий уровень коммуникаций и их постоянное совершенствование; специальные виды организационных коммуникаций, способствующие новаторству – программы предложений сотрудников, консультации руководства с сотрудниками; практика работы проектных групп; работа с сопротивлением инновациям, информирование сотрудников, использование экспериментальных площадок перед распространением инновации.

Таким образом, в качестве вывода можно заключить, что для оптимизации инновационного климата в стране и в регионе, в частности, помимо новых идей, необходимы структурные механизмы поддержки инноваций. Востребованы социальные инновации, предполагающие изменение самой атмосферы в организациях, создание положительного отношения персонала к нововведениям. Система ценностей профессионального сообщества, представляя собой ядро организационной культуры, задает специфику повседневных организационных практик. Промышленные предприятия региона ориентированы на совершенствование организационной культуры. Тем не менее работники и руководители с настороженностью относятся к американской и японской модели менеджмента, больше доверяя советскому опыту. Повышение инновационного потенциала средствами организационной культуры все еще остается новой областью менеджмента для страны, региона и промышленных предприятий.

В организационной культуре представлены особенности, как затрудняющие, так и облегчающие внедрение инноваций. Усиление значения параметра последовательность, регламентации всех процессов, располагает к снижению инновационной активности персонала. Ясное стратегическое направление, инновационная активность аппарата управления, обеспечение приспособляемости через высокую обучаемость организации, вовлеченность сотрудников и предоставляемые возможности развития, а также достаточно высокий уровень организационной культуры могут быть рассмотрены как составляющие инновационного потенциала промышленных предприятий региона.

Библиографический список

1. Асаул А.Н., Ерофеев П.Ю. Культура организации: проблемы формирования и управления. – СПб.: Гуманистика, 2006. – 420 с.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М.: Магистр, ИНФРА-М, 2006. – 670 с.
3. Денисон Д. Институт корпоративной культуры. Анкета Д. Денисона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trkk.ru/data/tools/36-opros-deniogna.html> (дата обращения 08.10.2017).
4. Лебедева Н.М., Ясин Е.Г. Культура и инновации. К постановке проблемы // Форсайт. Инновации и экономика. – 2009. – № 2 (10). – С. 16–26.
5. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 424 с.
6. Маслов В.О. О стратегическом управлении персоналом // Проблемы теории и практики управления. – 2002. – № 5. – С. 99–105.
7. Непомнящий А.В., Балашов А.П. Диагностика организационной культуры. – Новосибирск: СибУПК, 2011. – 192 с.
8. Первакова Е.Е. Факторы влияния корпоративной культуры на эффективность бизнеса // Экономика и экономические науки. – 2012. – № 1 (5). – С. 52–63.
9. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 863 с.
10. Троянская А.И., Санникова Е.А. Особенности организационной культуры промышленных предприятий Удмуртской Республики // Социально-экономическое управление: теория и практика. – 2017. – № 1 (30). – С. 88–92.
11. Хотинец В.Ю., Кожжевникова О.В. Организационная логика в институциональном и культурном контекстах // Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право. – 2017. – Т. 25. – Вып. 1. – С. 62–72.
12. Matsumoto D. Culture and Psychology. – Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole, 1996. – 350 p.
13. Peters T.J., Waterman R.H. In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies. – London, Collins Business Essentials, 2004. – 400 p.

14. Shane S. Why do some societies invent more than others? // Journal of Business Venturing. – 1992. – N. 7. – Pp. 29–46.

15. Официальный сайт ПАО «Ижсталь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mechel.ru/sector/steel/izhstal> (дата обращения: 12.02.2018).

16. Официальный сайт АО «Ижевский электро-механический завод «Купол» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kupol.ru/> (дата обращения: 13.02.2018).

17. Официальный сайт АО «Ижевский радио-завод» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.irz.ru (дата обращения: 13.02.2018).

18. Официальный сайт ООО «Завод НГО «Техновек» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.technovek.ru/> (дата обращения: 10.01.2018).

References

1. Asaul A.N., Erofeev P.YU. Kul'tura organizacii: problemy formirovaniya i upravleniya. – SPb.: Gumanistika, 2006. – 420 s.

2. Vihanskij O.S., Naumov A.I. Menedzhment. – M.: Magistr, INFRA-M, 2006. – 670 s.

3. Denison D. Institut korporativnoj kul'tury. Anketa D. Denisona [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.trkk.ru/data/tools/36-opros-deniosna.html> (data obrashcheniya 08.10.2017).

4. Lebedeva N.M., YAsin E.G. Kul'tura i innovacii. K postanovke problemy // Forsajt. Innovacii i ehkonomika. – 2009. – № 2 (10). – S. 16–26.

5. Lebedeva N.M. EHtnicheskaya i kross-kul'turnaya psihologiya. – M.: MAKS Press, 2011. – 424 s.

6. Maslov V.O. O strategicheskom upravlenii personalom // Problemy teorii i praktiki upravleniya. – 2002. – № 5. – S. 99–105.

7. Nepomnyashchij A.V., Balashov A.P. Diagnostika organizacionnoj kul'tury. – Novosibirsk: SibUPK, 2011. – 192 s.

8. Pervakova E.E. Faktory vliyaniya korporativnoj kul'tury na ehffektivnost' biznesa // EHkonomika i ehkonomicheskie nauki. – 2012. – № 1 (5). – S. 52–63.

9. Prigozhin A.I. Metody razvitiya organizacij. – M.: MCFEHR, 2003. – 863 s.

10. Troyanskaya A.I., Sannikova E.A. Osobennosti organizacionnoj kul'tury promyshlennyh predpriyatij Udmurtskoj Respubliki // Social'no-ehkonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika. – 2017. – № 1 (30). – S. 88–92.

11. Hotinec V.YU., Kozhevnikova O.V. Organizacionnaya logika v institucional'nom i kul'turnom kontekstah // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: EHkonomika i pravo. – 2017. – T. 25. – Vyp. 1. – S. 62–72.

12. Matsumoto D. Culture and Psychology. – Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole, 1996. – 350 p.

13. Peters T.J., Waterman R.H. In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies. – London, Collins Business Essentials, 2004. – 400 p.

14. Shane S. Why do some societies invent more than others? // Journal of Business Venturing. – 1992. – N. 7. – Pp. 29–46.

15. Oficial'nyj sajt PАО «Izhstal'» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.mechel.ru/sector/steel/izhstal> (data obrashcheniya: 12.02.2018).

16. Oficial'nyj sajt AO «Izhevskij ehlektromekhanicheskij zavod «Kupol» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kupol.ru/> (data obrashcheniya: 13.02.2018).

17. Oficial'nyj sajt AO «Izhevskij radiozavod» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.irz.ru (data obrashcheniya: 13.02.2018).

18. Oficial'nyj sajt ООО «Zavod NGO «Tekhnovek» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.technovek.ru/> (data obrashcheniya: 10.01.2018).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДОЛГОЛЕТИЮ УЧИТЕЛЕЙ

Исследование подготовлено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00712

В статье анализируются современные публикации, посвященные вопросам, связанным с изучением организационной культуры школы и ее влияния на профессиональное долголетие педагога. Обосновывается необходимость уточнения специфики культуры образовательных учреждений, типологии таких культур, выявления признаков, способствующая профессиональному долголетию учителя, должна обладать: доброжелательностью в отношениях в коллективе; совпадением личных представлений о саморазвитии с требованиями организации; наличием совместной деятельности и обмена опытом; сходным видением целей профессиональной деятельности; уверенностью руководства и сотрудников в возможности позитивных изменений; низким уровнем индивидуальной соревновательности; ориентацией в большей мере на качественные показатели в работе.

Ключевые слова: организационная культура, образовательное учреждение, профессиональное долголетие, тип организационной культуры, признаки организационной культуры.

Феномен организационной культуры в бизнесе активно стал изучаться в 70–80 годах двадцатого века. Организационная культура образовательных учреждений привлекла внимание исследователей лишь в двадцатом веке. Работы, посвященные организационной культуре образовательных организаций, стали появляться в последние лет десять.

Задачи, которые стоят перед современным образованием обуславливают необходимость повышения эффективности педагогического труда и профессионального долголетия. В связи с этим весьма остро стоят вопросы профилактики эмоционального истощения и эмоционального выгорания современных учителей. Например, Б.А. Ясько определила в своем исследовании, что у 97% современных учителей наблюдается эмоциональное истощение, у 75% – деперсонализация, а у 13% учителей городских школ – эмоциональное выгорание [14; 15].

Поиск ресурсов, способствующих преодолению существующих трудностей, приводит к изучению организационной культуры школы.

Организационная культура образовательных учреждений в настоящее время изучается с разных аспектов. Например, отмечается, что в школе могут существовать различные субкультуры: учительская, ученическая, родительская, руководства и вспомогательного персонала. О.Е. Кузнецова, ссылаясь на исследование Д. Харгривз, указывает, что можно выделить четыре типа учительской субкультуры:

– индивидуализм – классная комната рассматривается как «замок», доминируют автономия и изолированность, любая поддержка избегается;

– сотрудничество – учителя спонтанно и произвольно объединяются для совместной работы без внешнего контроля. Характерны комфортная деятельность (делиться идеями и материалами) и постоянно наблюдение друг за другом;

– коллегиальность – рабочие взаимоотношения строятся на основе сотрудничества с фиксированным временем и местом встреч;

– балканизация – учителя не изолированы, но и не работают как единая школа. Создаются отдельные группы, методические объединения [7].

Имеются исследования, в которых организационная культура образовательного учреждения рассматривается как основа развития профессиональной активности педагога [5] или как фактор профессионального развития педагогического персонала [11].

Развитие персонала, обучение рассматривается одним из ведущих зарубежных специалистов в области организационной культуры Э. Шейном как главное конкурентное преимущество будущего. В быстро изменяющемся мире организации также должны быстро изменяться в соответствии с условиями своего существования, а это возможно только через обучение сотрудников [16].

Идея непрерывного образования закреплена формально в требованиях о регулярном повышении педагогом своей квалификации, а вот как эта идея соотносится с неформальными показателями организационной культуры изучено недостаточно. Имеются исследования типов организационной культуры образовательного учреждения. М.С. Можаров и А.Э. Можарова, ссылаясь на А.М. Новикова, называют наиболее перспективным «знаниевый» тип, основой которого являются знания (индивидуальные и коллективные) об организации профессиональной деятельности. Авторы добавляют, что для здоровой организационной культуры в образовательной сфере важно, чтобы в ней присутствовали концепты партнерства, содружества, совместной деятельности для достижения общей цели [8].

Э. Шейн считает, что создание доброжелательного климата, в котором ошибки рассматриваются как преимущество позволяющее учиться, является

важнейшим в ряду других условием организации обучения персонала [16].

Мы считаем, что вышеназванное также важно для снижения профессионального стресса, профилактики выгорания и формирования профессионального долголетия учителя.

К.Ю. Баранников в своем исследовании подтверждает гипотезу о том, что в менее формальной организационной культуре люди чаще помогают друг другу и реже испытывают недоумение и раздражение. Автор, опираясь на работы Ф. Герцберга, отмечает, что положительные взаимоотношения в коллективе являются одним из содержательных факторов удовлетворенности трудом [1].

Наряду с этим исследователи констатируют, что в современной школе преобладает бюрократический тип организационной культуры. Например, М.Н. Крутцова установила в своем исследовании, что в современной школе в представлении администрации и родителей преобладает бюрократический тип организационной культуры по Камерону и Куину [6]. О.А. Брижатая и В.В. Серватинский также диагностировали, что в современной школе преобладает бюрократический тип организационной культуры [2].

На наш взгляд, перспективным направлением изучения организационной культуры образовательных учреждений может стать изучение отличительных особенностей этой культуры. Такие особенности могут быть обнаружены, в первую очередь, в организационных ценностях сотрудников, в представлениях об объекте и целях своего труда. Мы согласны с утверждением Т.Б. Сергеевой, О.И. Горбатько о том, что ценности в этом ряду занимают первое место, они «определяют потребности личности и общества, ...представляют собой универсальную мотивационную структуру» [12].

Особенно интересны, с точки зрения вопросов профессионального долголетия учителя, исследования ценностных составляющих организационной культуры в связи с вопросами эмоционально-волевой регуляции поведения.

А.Н. Занковский, изучая лидерство в контексте организационной культуры, предлагает трехфакторную модель лидерства, в которой два традиционных измерения: лидерское поведение, связанное с организацией достижения группой целей и усилия лидера направленные на формирование гармоничных отношений (т.е. ориентация на задачу и ориентация на людей) дополняет третьим – «культурно-ценностным» измерением, определяющим этическую направленность поведения лидера и выбираемых им целей [4].

А.А. Севрюкова представляет исследование ценностей организационной культуры образовательного учреждения в процессе профессиональной переподготовки педагогических работников.

Автор приходит к выводу, что ценности организации регулируют поведение персонала, отражают жизненные принципы, цели организации и выбор личностью способов их реализации [10].

Н.В. Пусикова отмечает, что если культура организации не соответствует смысло-жизненным, карьерным ориентациям, личностным и профессиональным ценностям, мировоззрению сотрудника, то несогласование между реальной и идеальной культурами может вызывать развитие различных стресс-синдромов, а именно, эмоционального выгорания [9].

Д.В. Воронкова установила, что организационные культуры разных типов влияют на выбор сотрудниками стратегий совладания с эмоциональным выгоранием: в клановом типе организационной культуры с меньшей дистанцией власти, менее регламентированной, ориентированной на коллективизм сотрудники чаще прибегают к адаптивным стратегиям совладания и, соответственно, в таких культурах реже диагностируется эмоциональное выгорание [3].

Причем в сельских школах преобладает клановая организационная культура, в то время как в городских бюрократическая [14; 15].

Известно, что профессиональное самосознание взаимосвязано с организационной культурой в организации. Значит, можно предполагать, что развитие организационной культуры будет способствовать развитию профессионального самосознания педагогов и других работников образовательного учреждения. Наряду с этим исследователи отмечают недостаточный уровень разработанности как теоретических, так и практических аспектов вопроса становления и развития организационной культуры образовательного учреждения [13].

Также недостаточно изучен вопрос о том, какие особенности организационной культуры образовательного учреждения способствуют профессиональному долголетию педагогических кадров.

Обобщая вышеизложенное и опираясь на идеи Э. Шейна о катализаторах и ингибиторах организационных изменений, можно констатировать следующее.

Наиболее перспективным, с точки зрения продления профессионального долголетия, типом организационной культуры образовательного учреждения будет организационная культура способствующая развитию своих сотрудников. Такая организационная культура, вероятно, должна обладать следующими признаками:

- доброжелательностью в отношениях руководства и учителей, и сотрудников между собой;
- совпадением личных представлений учителей, связанных с саморазвитием в профессиональной сфере, с требованиями организации;
- наличием совместной деятельности и обмена опытом в профессиональной сфере;

- сходным видением целей профессиональной деятельности между сотрудниками и руководством;
- уверенностью руководства и сотрудников в возможности позитивных изменений;
- низким уровнем индивидуальной соревновательности среди учителей;
- ориентацией в большей мере на качественные, а не количественные показатели в работе.

Библиографический список

1. Баранников К.Ю. Взаимопомощь в трудовом коллективе и ее связь с силовыми параметрами организационной культуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/57031/psyedu_ru_2012_4_%20Barannikov.pdf (дата обращения: 09.03.2018).
2. Брижатая О.А., Серватинский В.В. Актуальность организационной культуры в сфере образования (на примере МБОУ СОШ № 149) // Научный альманах. – 2016. – № 1-2 (15). – С. 97–102.
3. Воронкова Д.В. Эмоциональное выгорание и стратегии совладания сотрудников в различных организационных культурах // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2. – С. 45–63.
4. Занковский А.Н. Типология стилей организационного лидерства [Электронный ресурс] // Социально-экономические и психологические проблемы управления: Сб. науч. статей по материалам I (IV) Междунар. науч.-практ. конф. / под общей ред. М.Г. Ковтунович. Ч. 1. – М.: МГППУ, 2013. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_issue/63190.shtml (дата обращения: 09.03.2018).
5. Ильевич Т.П. Организационная культура образовательного учреждения как основа профессиональной активности педагога // Профессионал года 2017: Сб. статей V Междунар. науч.-практ. конкурса / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. – С. 165–170.
6. Крутцова М.Н. Организационная культура современной школы: взгляд администрации и родителей // Управление и экономика в условиях экономической нестабильности: проблемы и перспективы: Материалы науч.-практ. конференции. – Вологда: Вологодский филиал РАНХиГС, 2014. – С. 293–298.
7. Кузнецова О.Е. Анализ зарубежных исследований организационной культуры школы // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 28–35.
8. Можаров М.С., Можарова А.Э. Взаимобусловленность организационной культуры образовательного учреждения и профессионально-педагогической культуры учителя // Информационно-коммуникационные технологии

в педагогическом образовании. – 2012. – № 6 (21). – С. 19–23.

9. Пусикова М.В. Синдром эмоционального выгорания как пример дезадаптации к организационной культуре [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1768–1771. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/91/19438/> (дата обращения: 02.02.2018).

10. Севрюкова А.А. Изучение ценностей организационной культуры образовательного учреждения в процессе профессиональной переподготовки педагогических работников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18990> (дата обращения: 09.03.2018).

11. Семейкина Т.А., Эдресс С. Фасилитативное управление профессиональным развитием педагогического персонала школы [Электронный ресурс] // Научный альманах. – 2016. – № 9-1 (23). – С. 327–330. – Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/na.2016.09.01.327.pdf> (дата обращения: 09.03.2018).

12. Сергеева Т.Б., Горбатко О.И. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 11–21.

13. Темрюков Ю.Ю. Эффективность формирования и развития организационной культуры в системе внутришкольного управления // Наука и школа. – 2008. – № 4. – С. 25–26.

14. Ясько Б.А. Организационная психология образования в контексте деятельностного подхода // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 269–273.

15. Ясько Б.А. Организационная психология образования: от теоретических концепций к методологии и методам исследования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 1. – С. 80–89.

16. Edgar H. Schein Organizational and Managerial Culture as a Facilitator or Inhibitor of Organizational Transformation // Paper presented to the Inaugural Assembly of Chief Executive and Employers in Singapore. – 1995. – June 29. – Режим доступа: <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2581/SWP-383133296477.pdf?sequence=1> (дата обращения: 03.02.2018).

References

1. Barannikov K.YU. Vzaimopomoshch' v trudovom kollektive i ee svyaz' s silovymi parametrami organizacionnoj kul'tury [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2012. – № 4. – Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/files/57031/psyedu_ru_2012_4_%20Barannikov.pdf (data obrashcheniya: 09.03.2018).
2. Brizhataya O.A., Servatinskij V.V. Aktual'nost' organizacionnoj kul'tury v sfere obrazovaniya (na

primere MBOU SOSH № 149) // Nauchnyj al'manah. – 2016. – № 1-2 (15). – S. 97–102.

3. Voronkova D.V. EHmocional'noe vygoranie i strategii sovladaniya sotrudnikov v razlichnyh organizacionnyh kul'turah // Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya. – 2014. – № 2. – S. 45–63.

4. Zankovskij A.N. Tipologiya stilej organizacionnogo liderstva [EHlektronnyj resurs] // Social'no-ehkonomicheskie i psihologicheskie problemy upravleniya: Sb. nauch. statej po materialam I (IV) Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshchey red. M.G. Kovtunovich. CH. 1. – M.: MGPPU, 2013. – Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_issue/63190.shtml (data obrashcheniya: 09.03.2018).

5. Il'evich T.P. Organizacionnaya kul'tura obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak osnova professional'noj aktivnosti pedagoga // Professional goda 2017: Sb. statej V Mezhdunar. nauch.-prakt. konkursa / pod obshch. red. G.YU. Gulyaeva. – Penza: MCNS «Nauka i Prosveshchenie», 2017. – S. 165–170.

6. Krutcova M.N. Organizacionnaya kul'tura sovremennoj shkoly: vzglyad administracii i roditel'ev // Upravlenie i ehkonomika v usloviyah ehkonomicheskoy nestabil'nosti: problemy i perspektivy: Materialy nauch.-prakt. konferencii. – Vologda: Vologodskij filial RANHiGS, 2014. – S. 293–298.

7. Kuznecova O.E. Analiz zarubezhnyh issledovanij organizacionnoj kul'tury shkoly // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2017. – T. 22. – № 3. – S. 28–35.

8. Mozharov M.S., Mozharova A.EH. Vzaimoobuslovlennost' organizacionnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i professional'no-pedagogicheskoy kul'tury uchitelya // Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii. – 2012. – № 6 (21). – S. 19–23.

9. Pusikova M.V. Sindrom ehmocional'nogo vygoraniya kak primer dezadaptacii k organizacionnoj kul'ture [EHlektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 11. – S. 1768–1771. – Rezhim dostupa:

<https://moluch.ru/archive/91/19438/> (data obrashcheniya: 02.02.2018).

10. Sevryukova A.A. Izuchenie cennostej organizacionnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v processe professional'noj perepodgotovki pedagogicheskikh rabotnikov [EHlektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/121-18990> (data obrashcheniya: 09.03.2018).

11. Semejkina T.A., EHdress S. Fasilitativnoe upravlenie professional'nym razvitiem pedagogicheskogo personala shkoly [EHlektronnyj resurs] // Nauchnyj al'manah. – 2016. – № 9-1 (23). – S. 327–330. – Rezhim dostupa: <http://ucom.ru/doc/na.2016.09.01.327.pdf> (data obrashcheniya: 09.03.2018).

12. Sergeeva T.B., Gorbat'ko O.I. Osobennosti korporativnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Pedagogika. – 2006. – № 10. – S. 11–21.

13. Temryukov YU.YU. EHffektivnost' formirovaniya i razvitiya organizacionnoj kul'tury v sisteme vnutrishkol'nogo upravleniya // Nauka i shkola. – 2008. – № 4. – S. 25–26.

14. YAs'ko B.A. Organizacionnaya psihologiya obrazovaniya v kontekste deyatel'nostnogo podhoda // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. – 2009. – № 3. – S. 269–273.

15. YAs'ko B.A. Organizacionnaya psihologiya obrazovaniya: ot teoreticheskikh koncepcij k metodologii i metodam issledovaniya // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. – 2013. – № 1. – S. 80–89.

16. Edgar H. Schein Organizational and Managerial Culture as a Facilitator or Inhibitor of Organizational Transformation // Paper presented to the Inaugural Assembly of Chief Executive and Employers in Singapore. – 1995. – June 29. – Rezhim dostupa: <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2581/SWP-383133296477.pdf?sequence=1> (data obrashcheniya: 03.02.2018).

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА

Статья посвящена теоретическому рассмотрению социальной ответственности как компонента профессиональной деятельности субъекта труда. Двусторонний анализ структуры профессиональной деятельности – с одной стороны, и различных концептуальных подходов к пониманию термина «ответственность» – с другой, позволил определить место последней в структуре профессиональной деятельности субъекта труда. Отмечена важность присутствия ответственности во всех сферах профессиональной деятельности, включая индивидуальные качества личности, образ объекта деятельности, конкретные функции и совокупность исполнительских действий. Описаны четыре уровня проявления социальной ответственности в структуре профессиональной деятельности: личностно-психологический, эмоционально-волевой, мотивационный и поведенческий, что еще раз подтвердило неразрывность этих понятий. Анализ характерных признаков социальной ответственности позволил рассматривать ее как механизм организации успешной профессиональной деятельности с точки зрения исполнителя, организации и общества в целом.

Ключевые слова: социальная ответственность, профессиональная деятельность, структура деятельности, ответственность субъекта труда.

Вопросы социальной ответственности являются актуальными уже не один десяток лет, что демонстрирует уровень развития цивилизационного общества. Сам термин «ответственность» можно рассматривать с разных точек зрения. Так, в отечественной и зарубежной психологии определились различные направления к исследованию ответственности, которая рассматривается, как: выполнение обязательств в условиях совместной деятельности; внешние и внутренние формы поведения; задачи и обязанности личности как пределы долга; связь ответственности с вопросом наказуемости; воспитание и развитие ответственности. Важным шагом на пути развития психологической теории социальной ответственности является определение ее места в структуре профессиональной деятельности субъекта труда.

Мы провели анализ структуры профессиональной деятельности субъекта труда, опираясь на уже известные исследования психологии деятельности. Рассмотрев множество работ посвященных данному вопросу можно говорить о сложной многокомпонентной структуре, в каждом виде которой присутствуют объекты и субъекты. Именно человек как субъект деятельности обеспечивает интеграцию, жизнедеятельность и взаимодействие всех компонентов данной системы. Так, в своем исследовании А.В. Карпов отмечает: «деятельность в силу своей исключительной сложности не может основываться и не основывается на каком-либо одном (унитарном) компоненте, например действии. Она предполагает необходимость нескольких качественно разнородных психологических компонентов — своих единиц», которые «взаимосвязаны и образованы в целостную психологическую структуру деятельности» [9, с. 139]. К основным структурным компонентам деятельности относят-

ся: мотивационный, целевой, информационный, прогностический, компоненты «принятия решения, планирования, программирования, контроля и коррекции, а также оперативный образ объекта деятельности, система индивидуальных качеств субъекта и совокупность исполнительских действий» [9, с. 141]. Если рассматривать перечисленные компоненты с точки зрения функционирования или динамики, то они выступают как основные регуляторы деятельностного процесса. При этом, одним из показателей любой деятельности, в том числе и профессиональной, исходя из мотивов, целей и условий, является ответственное/безответственное отношение к процессу и результатам.

Определяя место социальной ответственности в структуре профессиональной деятельности субъекта труда, мы опираемся на работы таких авторов как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Е.А. Климов, К. Муздыбаев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, Н.В. Ширяева и др.

В своей теории о единстве психики, сознания и деятельности С.Л. Рубинштейн констатирует, что психика и сознание формируются в деятельности, а проявляются в поведении, которое может характеризоваться разными формами социальной направленности [11]. Это позволяет утверждать, что социальная ответственность, проявляясь на поведенческом уровне, не может не присутствовать на психическом уровне и уровне сознания.

Анализируя социальную ответственность как компонент профессиональной деятельности можно опереться на идеи Э. Дюркгейма и М. Вебера. В своих работах они пишут о социальной пользе тех или иных видов деятельности, а так же вводят понятие «социального престижа», который отражает место профессии на социальной лестнице. Таким образом, социальная ответственность может выступать как обязательная внутренняя

составляющая профессиональной деятельности и оказывать прямое, хотя и скрытое влияние на положение субъекта труда в социальном общественном взаимодействии [12].

Концепция А.В. Карпова о структуре деятельности позволила нам осмыслить место и формы проявления социальной ответственности в многокомпонентной структуре профессиональной деятельности.

Во-первых, все функциональные составляющие профессиональной деятельности (*мотивационный, целевой, информационный, прогностический, компоненты принятия решения, планирования, программирования, контроля и коррекции*), имеют свою социальную направленность. Так, А.Н. Леонтьев анализировал деятельность как особую целостную систему, которая включает в себя направленность субъекта на удовлетворение своих потребностей, мотивы, достижение целей, задачи, действия и результат [7]. При этом, деятельность характеризуется осознанием последствий своих решений, действий и поступков, как на уровне мотивов, так и на всех остальных уровнях вплоть до контроля и коррекции реализованных задач.

Во-вторых, *оперативный образ объекта деятельности*, предполагает создание образа предвосхищаемого результата, который будет соответствовать или не соответствовать социально-значимым целям. Л.И. Дементий проанализировала социальную ответственность с точки зрения уровней осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию [5]. В системе профессиональной пригодности Е.А. Климов [6] рассматривает ответственность через отношение к труду наряду с мотивами, интересами, склонностями и т. д. Он выделил конкретные психологические признаки, способствующие достижению профессионального успеха: 1) сознательное предвосхищение социально-ценных результатов продуктов/услуг и осознание их социальной важности; 2) сознательное достижение социально значимых целей; 3) осознание выбора средств деятельности; 4) осознание производственных отношений и зависимостей. Предполагается, что субъект деятельности осознанно и добровольно принимает социальные обязательства и реализует их.

В-третьих, рассмотрение *системы индивидуальных качеств субъекта труда* позволяет выделять категорию ответственности как личностное свойство. Большинство авторов рассматривают ответственность как профессионально важное качество, которое формируется в самой профессиональной деятельности. К. Муздыбаев анализирует ответственность как волевое качество личности и регулятор поведения [8]. К.А. Абульханова-Славская напрямую связывает ответственность с ценностными ориентациями и морально-ценностными мотивами [1]. Л.И. Дементий говорит о профессио-

нальной ответственности субъекта деятельности как о личностном свойстве, и отмечает, что если ответственное поведение не реализуется, то ответственности нет вообще [5]. Д. Холланд, говоря о профессиональном развитии личности, описывает типы комплексных ориентаций личности. Среди которых выделена социальная ориентация, где среди потребностей в общении и решении социальных проблем, на первый план выступает социальная ответственность [9, с. 127]. Рассматривая деятельность специалиста, Н.В. Гришаева говорит об ответственности как [4]:

- о системно-структурном многоуровневом интегральном личностно-деятельностном образовании, позволяющем эффективно реализовывать профессиональные задачи разных уровней сложности;
- о важной характеристике и необходимом условии профессионализма специалистов и их личностно-профессиональном развитии;
- о результате определенного набора знаний, умений и способностей;
- о способах самоорганизации и организации профессиональной деятельности, личностного и профессионального роста.

Таким образом, ответственность выступает системным качеством субъекта труда, связана с профессиональным потенциалом, принятием обоснованных решений, личностным развитием, созданием в рамках профессиональной деятельности и реализацией субъектом труда профессиональных требований, где учитываются добросовестность и готовность отвечать за результаты и последствия.

Анализируя сказанное, можно говорить о профессиональной ответственности как самостоятельном виде ответственности и социальной ответственности в профессиональной деятельности. Так, социальная ответственность охватывает огромное количество связей, которые существуют в процессе современных условий производственных отношений, выходящих за рамки определения профессиональной ответственности.

По нашему мнению, в полном понимании социальная ответственность субъекта труда проявляется именно на уровне *совокупности исполнительских действий*. Очень важно рассматривать ответственность через призму социальных отношений, так как с одной стороны, она определяет поведение личности в соответствии с общественными нормами, а с другой – выбор поступков, что подразумевает способность к саморегуляции и самоконтролю.

Н.В. Ширяева говорит о социальной ответственности как внешнем контроле, так и самоконтроле. Внешний контроль касается привлечения к ответственности другими субъектами общественного взаимодействия, в то время как саморегуляция деятельности означает сознательный

Место социальной ответственности в структуре профессиональной деятельности

Структура профессиональной деятельности	Социальная ответственность как компонент	Уровни профессиональной деятельности
Внутренняя структура	Индивидуальных качеств личности	Личностно-психологический уровень
	Образ объекта деятельности	Эмоционально-волевой уровень
	Конкретных функций (мотивационная, целеполагание, информационная, прогностическая, компоненты принятия решения, планирование, программирование, контроль и коррекция)	Мотивационный уровень
Внешняя структура	Совокупности исполнительских действий	Поведенческий уровень

выбор и принятие решений, а так же следование тем или иным социально-нравственным ценностям [12, с. 204]. Таким образом, социальная ответственность анализируется с точки зрения трех аспектов, где первый аспект касается взаимодействия внутри профессиональной группы; второй – норм отношений с другими профессиональными группами; третий – норм взаимодействия с обществом, которое всегда испытывает на себе последствия профессиональной деятельности.

Л.И. Дементий рассматривает в своих работах вопросы ответственности личности через призму деятельности, которая проявляется в выборе должного и исполняемого. Автор определяет профессиональную ответственность как гарантию сохранения качества и уровня выполняемой деятельности в течение заданного времени, несмотря на трудности [5].

Л.А. Барановская отмечает, что социальная ответственность развивается благодаря внешним мотивам деятельности «для других», т.е. субъект осмысленно выбирает и реализует социально направленные действия, где поведение и деятельность основаны на нравственных социальных нормах и ценностях [2]. В связи с этим, социальная ответственность всегда определяется принятием личных обязанностей в соответствии с требованиями внешних заинтересованных лиц, сотрудничающих с организацией (клиенты, поставщики, заказчики и т.д.) и обществом в целом.

Таким образом, рассмотрев социальную ответственность с разных точек зрения, можно говорить о ее месте в структуре профессиональной деятельности.

Как видно из таблицы 1, важной и исходной частью профессиональной деятельности выступает ответственность как личностное свойство. Так, А.В. Белов, рассматривая социальную ответственность с философских позиций, выделил личностно-психологический уровень. Данный уровень включает в себя систему личностных смыслов, социальную направленность, инициативу и волевое усилие [3].

Далее существенно важно рассматривать ответственность как компонент образа объекта деятельности, описывающий превосходящийся социальный результат. Именно на этом уровне субъект

сознательно выбирает средства профессиональной деятельности исходя из той социально-значимой цели, которую он преследует. Это проявляется в непосредственной связи ценностных ориентаций, морально-ценностных мотивов, волевых усилий с возможными либо очевидными социальными результатами и ответственности за них.

Социальная ответственность как компонент отдельных ролевых функций, позволяет анализировать каждый этап от мотивации до контроля и коррекции результатов с точки зрения необходимости придерживаться общепринятых в данном обществе социальных норм, а также исполнения ролевых обязанностей в соответствии со своими представлениями об ответственности.

Проявление социальной ответственности как компонента совокупности исполнительских действий характеризуется наличием обязательств перед другими людьми, например в рамках совместного сотворчества, где на первый план выступают социальные последствия от деятельности личности.

Первые три означенных компонента относятся к внутренней структуре профессиональной деятельности, которая содержательно представлена тремя уровнями: личностно-психологическим, эмоционально-волевым и мотивационным. Поведенческий уровень относится к внешней структуре профессиональной деятельности.

Таким образом, ответственность выступает не просто как одно из качеств личности, а как механизм реализации профессиональной успешной деятельности субъекта труда [10]. Проведенный анализ категории социальной ответственности показал, что ее необходимо изучать как системный компонент профессиональной деятельности субъекта труда.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Чита, 2012. – 41 с.
3. Белов А.В. Социальная ответственность: содержание и механизм реализации: дис. ... канд. философ. наук. – Волгоград, 2011. – 148 с.

4. Гришаева Н.В. Социально-психологические факторы развития ответственности кадров управления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 22 с.

5. Деметий Л.И., Лейфрид Н.В. Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения // Вестник Омского университета. – 2012. – № 3. – С. 289–295.

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

8. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М.: Наука, 1983. – 240 с.

9. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. и ред. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – 855 с.

10. Пишеничная В.В. Исследование ответственности как системного качества личности студентов колледжа [Электронный ресурс] // Психологические науки: теория и практика: Материалы II Международ. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 70–73. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5208/> (дата обращения: 30.09.2018).

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.

12. Ширяева Н.В. Социальная ответственность как компонент процесса профессионального самоопределения личности (к проблеме исследования) // Вестник Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова. – 2010. – №2. – С. 201–206.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. – М.: Mysl', 1991. – 299 s.

2. Baranovskaya L.A. Formirovanie social'noj otvetstvennosti studenta v sociokul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – CHita, 2012. – 41 s.

3. Belov A.V. Social'naya otvetstvennost': sodержanie i mekhanizm realizacii: dis. ... kand. filosof. nauk. – Volgograd, 2011. – 148 s.

4. Grishaeva N.V. Social'no-psihologicheskie faktory razvitiya otvetstvennosti kadrov upravleniya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – М., 2010. – 22 s.

5. Dementij L.I., Lejfrid N.V. Otvetstvennost' kak determinanta social'nyh predstavlenij ob uspekhe i usloviyah ego dostizheniya // Vestnik Omskogo universiteta. – 2012. – № 3. – С. 289–295.

6. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. – М.: Akademiya, 2004. – 304 s.

7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – М.: Smysl, Akademiya, 2005. – 352 s.

8. Muzdybaev K. Psihologiya otvetstvennosti. – М.: Nauka, 1983. – 240 s.

9. Psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti: hrestomatiya / sost. i red. V.A. Bodrov. – М.: PER SEH; Logos, 2007. – 855 s.

10. Pshenichnaya V.V. Issledovanie otvetstvennosti kak sistemnogo kachestva lichnosti studentov kolledzha [EHlektronnyj resurs] // Psihologicheskie nauki: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, mart 2014 g.). – М.: Buki-Vedi, 2014. – С. 70–73. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5208/> (data obrashcheniya: 30.09.2018).

11. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. – SPb.: Piter, 2009. – 720 s.

12. SHiryayeva N.V. Social'naya otvetstvennost' kak komponent processa professional'nogo samoopredeleniya lichnosti (k probleme issledovaniya) // Vestnik Taganrogsckogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. A.P. CHEkhova. – 2010. – №2. – С. 201–206.

ОБЗОР ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА СУБЪЕКТОВ ТРУДА

В данной статье рассматривается проблема диагностики психологического контракта субъектов труда. Дается описание и критический анализ психологических техник, методов и методик, используемых для диагностики имплицитного соглашения в мировой практике. Установлено, что до сих пор у исследователей нет единого понимания психологического контракта, отсутствует унифицированная методологическая база его изучения и практические приемы исследования. Обсуждается специфика изучения этого феномена в ранних исследованиях посредством качественных методов исследования и количественных методов диагностики, появившихся в работах более позднего периода, а также их сочетанием в современных работах. По результатам анализа автором дается рекомендация к использованию (или доработке) психологической методик, метода, технологии в отечественной организационной практике.

Ключевые слова: психологический контракт, психологические методики, методы и техники диагностики, имплицитное соглашение.

Исследовательский интерес к психологическому контракту не падает довольно продолжительное время, что обусловлено практическими запросами, включающими задачи формализации психологического контракта, разработки и адаптации инструментария его изучения, для последующей оптимизации организационного взаимодействия субъектов труда.

Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что работами Э. Шейна и Д. Руссо было сформировано два направления изучения психологического контракта. В рамках одного, он понимается как конструкт, описывающий взаимоотношения между работодателем и работником и включает в себя только ожидания и обязательства. В другом, его понимают, как феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на восприятии субъектом обещаний со стороны организации, обязательств, которые организация берет на себя по отношению к нему и вере в их выполнение. Очевидно, что разное понимание психологического контракта закладывает и разную методологическую основу его изучения. Существует несколько мнений и о практике исследования этого феномена. Одни говорят (Меклер, Драк и Левинсон, 2003) о том, что поскольку контракт представляет собой имплицитный конструкт, то применение формализованных инструментов для его изучения не желательно, поскольку нарушается его природа. Другие (Руссо, Милвард и Хопкинс, Е.С. Ребрилова и др.) склоняются к тому, что использование формализованных методик представляющих инструменты самоописания, рефлексии на заданную тему, и наряду с этим имеющие стандартизированные правила их использования не только раскрывают содержание контракта, но и позволяют изучить этот феномен в динамике поскольку ориентированы на воспроизведение процедуры и результата исследовательской работы. Таким образом, на сегодняшний момент времени, в мировой

практике исследовательские работы представлены разной методологической базой и практическим подходом к его изучению.

В ранних исследованиях психологического контракта (период 60–90 годы прошлого столетия) большинство авторов (Аргирис, Левинсон, Манден, Соллей, Шейн, Коттер и др.) используют диагностические технологии, относящиеся к группе качественных методов. Полученная в ходе исследований информация обобщается, систематизируется и анализируется. Однако, среди ранних исследований встречались попытки и количественно измерить психологический контракт (Юрек, 1968 г). Юрек предположил, что психологический контракт развивается на основе мотивационных и гигиенических потребностей работников и разработал опросник, оценивающий 5 мотивационных и 9 гигиенических факторов Герцберга [9]. Респонденты оценивали важность каждого из факторов для сложившихся управленческих отношений, также рассчитывали процент потребностей, удовлетворенных другой стороной, что принималось за состояние психологического контракта.

От качественного подхода в исследовании не отказались и в более поздних работах Гуццо, Нунан и Элрон (1994), (Хольц, 1997), Херриот, Мэннинг и Кидд (1997), Томас и Андерсон (1998), Де Вос, Бьенс и Шалк (2005). Однако в этих исследованиях уже активно применяется сочетание качественных и количественных методов диагностики [11, с. 87–88; 12]

Впервые стандартизированные методики для количественного изучения показателей психологического контракта стали встречаться в работах зарубежных авторов начиная с 90-х годов прошлого столетия. Так, например, как итог анализа предшествующих и собственных эмпирических исследований Д. Руссо (1998) предложила экспресс методику «Психологический контракт» для выявления структурных компонентов этого фено-

мена, основанную на обязательствах организации перед субъектом труда и обязательствах самого субъекта перед своей организацией [12]. В основе разработки методики лежит типология психологических контрактов, предложенная Макнейлом [10]. Эта методика адаптирована на российской выборке в диссертационной работе А.М. Грязновой в 2005 году. Текст методики состоит из трех основных разделов, измеряющих компоненты психологического контракта. Первые два раздела содержат семь групп обязательств работодателя и работника (краткосрочность, лояльность, ограничение участия в жизни организации, динамичная работа, возможности для развития на внутреннем рынке труда, возможности для развития «рыночных», востребованных на внешнем рынке труда навыков, стабильность (долгосрочность)). Третий раздел содержит высказывания, оценивающие элементы переходного контракта, характеризующегося недоверием, неуверенностью и нарушением контракта со стороны работодателя. Каждый раздел методики предваряется инструкцией. В четвертый раздел включены вопросы, позволяющие оценить общий уровень выполнения контрактных обязательств сторонами управленческого взаимодействия, измеряется уровень удовлетворенности работой, субъективный уровень достигнутого успеха, выясняется носитель психологического контракта со стороны организации, в завершении предлагается заполнить биографические данные. На основании совокупности выраженных шкал методики (подсчет шкал производится по ключу), выявляется тип психологического контракта: дружеский, сбалансированный, деловой, переходный. Шкалы методики и типы контракта имеют авторскую интерпретацию.

Процедуры психометрической проверки показали, что допустимому коэффициенту надежности (0,7) соответствуют не все шкалы инструмента. Данные о проверке других видов надежности и валидности методики в работе не приведены. Полный текст инструмента с инструкцией и ключом, а также результаты его психометрии приведены в работе автора [2].

Таким образом, методика позволяет выявить и изучить специфические особенности психологического контракта, сопоставить результаты оценки выполнения обязательств сторон управленческого взаимодействия (со слов субъекта труда), определить тип имплицитного соглашения. Методика проста в использовании и обработке, дает хорошую степень информативности по изучаемому феномену, что является ее несомненными плюсами. Однако нельзя признать, что методика прошла все процедуры психометрии требуемые при адаптации зарубежного инструмента и, следовательно, не может быть рекомендована к использованию на российской выборке. На сегодняшний момент вре-

мени этот инструмент представляет эмпирический интерес психодиагностической практики по завершению процедур психометрической проверки.

Этим же автором предложено исследование психологического контракта с использованием глубинного интервью. Теоретико-методологическое основание изучения имплицитного соглашения этим методом, составляют понимание феномена как крайне субъективного, уникального индивидуального восприятия складывающихся организационных отношений (Д. Руссо). А.М. Грязновой разработаны тематические блоки (представления о взаимных обязательствах работника и организации, соблюдение баланса интересов и обязательств, критерии баланса отношений, важные аспекты отношений с работодателем и организацией в целом, представления об «идеальной» карьере и об «идеальной» организации) которые нашли отражение в 20 вопросах интервью. Подробное описание методологии, как и текст самого интервью представлены в работе автора [2]. Результаты исследования позволили получить представление об уникальном содержании психологического контракта российских работников, проанализировать механизмы его формирования и изменения. Поскольку это качественное исследование, то данных по психометрии не приведено.

В исследовании, предпринятом в Институте Психологии РАН В.В. Алтуховым под научным руководством кандидата психологических наук, доцента Е.В. Тугаревой (2004–2005 гг.) использовались авторские инструменты «Опросник на выявление нарушения психологического контракта», «Исследовательская анкета, направленная на определение типа (направленности) ожиданий работника относительно организации», а также проясняющая содержательную сторону каждого конкретного психологического контракта [1]. По признанию автора исследования эти инструменты дают обширную и интересную эмпирическую информацию. Однако, к сожалению, они не замечены в широкой исследовательской практике, не известны данные о методологических основаниях, положенных в их разработку, нет данных о психометрической проверке.

Методика «Шкала психологического контракта» («The Psychological Contract Scale (PCS)» Millward & Hopkins, 1998) появилась в мировой исследовательской практике в конце 90-х годов XX века. На русский язык переведена в МЦМС Тверского государственного университета в 2007 году и адаптирована на российской выборке в диссертационном исследовании Е.С. Ребриловой. Теоретико-методологическая основа методики не может быть определена однозначно и скорее имеет эмпирическую природу (как и у большинства инструментов того времени). Авторы методики Милвард и Хопкинс предложили ряд высказываний, ко-

торые описывали транзакционные и реляционные виды психологического контракта. Особенностью инструмента, по мнению Конвей и Бринера, является то, что в тексте инструмента используется специфика обмена сторон социального взаимодействия [11, с. 87]. Методика позволяет изучить выраженность «отношенческого» (реляционный) и делового (транзакционный) типа психологического контракта. Психометрическая проверка инструмента позволяет говорить о не высокой согласованности (0,5–0,7) пунктов высказываний по шкалам, что вероятно объясняется с одной стороны сложностью переводных фраз, с другой российской спецификой развития рынка труда на этапе адаптации методики (2008 г.). Ретестовая надежность показала приемлемые результаты проверки (0,7). Валидность методики может быть признана с определенными допущениями. Текст методики, ключ и интерпретация шкал, данные по психометрической проверке представлены в диссертационной работе автора [3].

Таким образом, несмотря на невысокие показатели психометрии, методика может быть признана рабочей, позволяет оценить выраженность типов психологического контракта, проста в обращении, требует немного времени при работе с ней и может быть отнесена к инструментам скрининг диагностики, что, несомненно, является ее достоинством. С другой стороны, малое количество пунктов и шкал методики может рассматриваться как ее недостаток, поскольку она не отражает специфические особенности имплицитного соглашения, которые могут составлять иные типы психологического контакта, а следовательно, методика является мало информативной.

В 2009 году Е.С. Ребриловой разработана методика «Структура и свойства психологического контракта». В основу разработки инструмента положено авторское определение имплицитного соглашения – феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на ожиданиях и обязательствах работника, его представлениях об условиях трудового соглашения, о взаимном обмене обещаниями (с работодателем, менеджером, коллегами, организацией в целом). Он представляет собой и мотивационно-когнитивную систему, и интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия индивида и организационной среды, выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи. Теоретико-методологическая основа методики, полный текст инструмента с инструкцией, ключом обработки, интерпретацией и хорошими показателями психометрии представлены в работах автора [3; 4; 5]. Методика является надежным измерительным

инструментом, позволяющим получить большой фактологический материал, дать всестороннюю характеристику субъекту труда (вид структуры имплицитного соглашения) и качеству его взаимодействия с производственной средой (состояние контракта), прогнозировать поведение субъекта трудовой деятельности в ближайшей перспективе (направленность контракта). Однако наряду с перечисленными достоинствами работа с методикой требует существенных временных затрат как от респондентов, так и ее пользователей (работа в трех модальностях). В перспективе для оптимизации работы с этим инструментом необходимо уменьшить количество модальностей исследования (свети к одной), предложить альтернативные варианты изучения свойств психологического контракта.

Поскольку психологический контракт формируется в рамках организационного взаимодействия и часто как ответная реакция на него, то для полноты изучения этого вида соглашения необходимо изучать мнения каждой из сторон этого взаимодействия. Именно это основание позволило Е.С. Ребриловой создать опросник для исследования психологического контракта выявляющий обоюдные ожидания и обязательства сторон, и оценку их выполнения. Опросник состоит из двух частей. В первой изучаются ожидания работников организации, их обязательства перед ней на момент вхождения в нее и на сегодняшний момент времени, оценка выполнения ожиданий и обязательств, причины изменения ожиданий и обязательств, выясняется мнение респондента относительно того, что от него как от работника ожидает его руководитель (работодатель, организация, ...), как оценивает руководитель (работодатель, организация, ...) выполнение обязательств респондента перед организацией, какие обязательства в отношении респондента должна брать на себя организация (работодатель, организация, ...), выясняется носитель обязательств работодателя перед респондентом. Вторая часть опросника содержит вопросы к руководителям. У этой группы выясняются ожидания от своих подчиненных (сотрудников, работников, ...) на момент их приема на работу и на сегодняшний момент времени, выполнение ожиданий, причины изменения ожиданий, мнение руководителей относительно того, что ожидают от них как от руководителя (работодателя) подчиненные, оценка выполнения ожиданий подчиненных от руководителя, изучаются представления руководителей об обязательствах подчиненных перед организацией и оценка их выполнения, мнение руководителей относительно того, что руководитель (работодатель) должен брать на себя какие-то обязательства в отношении своих подчиненных и оценка их выполнения. Каждая часть опросника предваряется инструкцией, результаты опроса обрабатываются посредством контент-анализа.

Рассматриваемый опросник позволяет получить большой материал по ожиданиям и обязательствам субъектов труда, особенно интересным представляется возможность сопоставить ожидания и обязательства сторон управленческого взаимодействия, что безусловно представляет ценный информативный ресурс для практиков управления и является несомненным плюсом инструмента. Однако, этот опросник не проходил проверку на психометрию, что может составить интерес для практиков психодиагностики.

Интересные исследования психологического контракта на отечественной выборке представлены в работах В.Б. Рябова (2016–2018 гг.). Автор предлагает понимать психологический контракт в качестве феноменологической и оценочной характеристики «субъективного качества взаимодействия» двух и более субъектов. В основе оценки психологического контракта лежит как осознанное, так и неосознанное стремление повысить качество своей трудовой жизни в своем субъективном понимании. Для построения субъективного образа психологического контракта В.Б. Рябов использует метод репертуарных решеток Дж. Келли. В работе осуществляется эмпирическое выделение перечня характеристик, которые в совокупности определяют субъективный образ участников взаимодействия и самого взаимодействия. В результате формируется оценочная матрица, на основе которой осуществляется анализ детерминационных связей между ее элементами и характеристиками, которая в дальнейшем проанализирована методом иерархического кластерного анализа. Выделены типы взаимодействия, характеризующие и психологический контракт субъектов труда («Командное взаимодействие, сотрудничество исполнителя и руководителя», «Взаимодействие рационального обмена», «Стрессогенное взаимодействие», «Отвергаемый тип взаимодействия»). По мнению автора для анализа психологического контракта можно использовать односторонний профиль контракта (оценка контракта одной стороной взаимодействия), полный двухсторонний профиль (оценка контракта двумя сторонами взаимодействия) и полный рефлексивный оценочный профиль. Подробный ход и результат исследования представлен в работах автора [6; 7; 8].

Этим же автором в качестве инструмента для анализа психологического контракта на уровне управления персоналом организации в целом, рассмотрены «когнитивные карты» – программная реализация ориентированного взвешенного графа, в котором вершины соответствуют базисным факторам ситуации, а рёбра причинно-следственным связям между базисными факторами. Для построения когнитивной карты необходимо иметь дескриптивные модели исследуемой предметной области, в которых состояния элементов и коли-

чественные характеристики связей между ними определены, что требует, во-первых, подготовить и провести анкетирование персонала организации с целью выяснения и оптимизации условий трудовой жизни. Во-вторых, подготовить и провести интервью с руководителем организации с целью определения факторов и критериев благополучия организации и эффективности её деятельности, эффективных способов и методов управления персоналом, стратегий трудовой жизни руководителя. В-третьих, получить экспертные оценки от руководителя организации. В качестве инструментальной системы построения когнитивной карты использована система «Канва», разработанная в Институте проблем управления РАН. В результате сформирован граф, состоящий из более сорока вершин со сложными причинно-следственными связями между ними. Этот граф, по мнению автора, может быть использован для анализа психологического контракта между персоналом организации и её руководителем [6, с. 21].

Таким образом, такое понимание и исследование психологического контракта ново и безусловно информативно, поскольку характеризует самого субъекта труда, раскрывает суть имплицитного соглашения в контексте взаимодействия сторон социального обмена (исполнитель – руководитель) и предоставляет возможность использовать полученные результаты для прогнозирования психологического контракта. Однако, полученные типы психологического контракта характеризуют только управленческое взаимодействие и не описывают более широкое взаимодействие субъекта с производственной средой, которое несомненно находит отражение в имплицитном соглашении. Также необходимо отметить, что предложенные исследовательские технологии вряд ли найдут широкое применение в организационной практике, поскольку являются сверхсложными, требующими специальных навыков и профессионального опыта построения и анализа решеток Келли и когнитивных конструкторов. Работа этими технологиями требует существенных временных затрат и специального технического и информационного оборудования, зачастую представленного только в научных лабораториях, но не в практической деятельности организационных психологов. Не приходится говорить о надежности и валидности этих технологий, поскольку в первом случае самим автором признается, что реализованное исследование необходимо рассматривать как постановочное, что требует дальнейшей проверки результатов и методов. Для построения когнитивной карты требуется, как минимум четыре предварительных исследования посредством анкетирования и интервьюирования, а эти методы, как известно, относясь к группе малоформализованных методик не требуют психометрической проверки.

Итак, в заключении хотелось бы отметить следующее:

1. Несмотря на более пятидесятилетний опыт изучения психологического контракта субъектов труда, у исследователей нет единого понимания этого феномена, совсем немного представлено валидных и надежных методов и методик его изучения не только в российской, но и в мировой диагностической практике.

2. В ранних исследованиях психологического контракта сложно констатировать наличие весомых теоретико-методологических оснований разработки диагностического инструмента, поскольку практически все эти работы носили поисковый характер. Получение эмпирических данных в тот период велось в логике индуктивного анализа, которая нацелена на получение целостной картины об исследуемом явлении, что несомненно является плюсом, но такой подход к исследованию удлиняет и усложняет диагностическую процедуру, затрудняет повторение исследования и не имеет данных по психометрии.

3. В более поздних и современных исследованиях наблюдаются попытки исследователей подвести теоретико-методологические основания для изучения имплицитного соглашения, используются сочетание качественных (позволяющие выявить специфичность индивидуальной структуры психологического контракта) и количественных (позволяющие унифицировать базовые составляющие имплицитного соглашения, более удобные для организационных психологов) методов практической психодиагностики, современные инструментальные системы, ведутся работы по психометрической проверке и адаптации инструментов.

Библиографический список

1. Алтухов В.В. Взаимосвязь психологического контракта и личностных характеристик // Психологические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С. 24–36.
2. Грязнова А.М. Имплицитный контракт в управлении организацией: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М., 2005. – 24 с.
3. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2009. – 23 с.
4. Ребрилова Е.С. Психометрия методики «Структура и свойства психологического контракта» // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 1. – С. 18–33.
5. Ребрилова Е.С. Структура и свойства психологического контракта субъектов труда. – Тверь: Тверской государственный университет РИУ, 2016. – 42 с.
6. Рябов В.Б. Когнитивная карта как инструмент управления психологическим контрактом //

Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2017. – № 4 (85). – С. 14–22.

7. Рябов В.Б. Психологический контракт как характеристика субъективного качества управленческого взаимодействия // Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 166–192.

8. Рябов В.Б. Типология психологического контракта на основе модели субъективного качества жизни // Наука. Культура. Общество. – 2017. – № 2. – С. 56–65.

9. Herriot P., Pemberton C. New Deals: The Revolution in Managerial Careers. – Wiley: Chichester. – 1995. – P. 48.

10. Macneil I.R. Relational Contract: What We Do and Do Not Know // Wisconsin Law Review. – 1985. – Vol. 00. – P. 483–525.

11. Conway N. and Briner R.B. Fifty years of psychological contract research: what do we know and what are the main challenges? Edited by G.P. Hodgkinson and J.K. Ford. International Review of Industrial and Organizational Psychology. – 2009. – Vol. 24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1002/9780470745267.ch3> (дата обращения: 5.07.2018).

12. Rousseau D.M., Tijoriwala S.A. Assessing Psychological Contracts: Issues, Alternatives and Measures // Journal of Organizational Behavior. – 1998. – Vol. 19. – P. 679–695.

References

1. Altuhov V.V. Vzaimosvyaz' psihologicheskogo kontrakta i lichnostnykh harakteristik // Psihologicheskie issledovaniya. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2006. – S. 24–36.
2. Gryaznova A.M. Implicitnyj kontrakt v upravlenii organizacij: avtoref. dis. ... kand. ehkon. nauk. – M., 2005. – 24 s.
3. Rebrilova E.S. Psihologicheskij kontrakt kak harakteristika sub"ekta truda v kontekste social'nyh uslovij proizvodstvennoj sredy: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – Tver', 2009. – 23 s.
4. Rebrilova E.S. Psihometriya metodiki «Struktura i svojstva psihologicheskogo kontrakta» // Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 2015. – Vyp. 1. – С. 18–33.
5. Rebrilova E.S. Struktura i svojstva psihologicheskogo kontrakta sub"ektov truda. – Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet RIU, 2016. – 42 s.
6. Ryabov V.B. Kognitivnaya karta kak instrument upravleniya psihologicheskim kontraktom // SHe lovecheskij faktor: problemy psihologii i ehrgonomiki. – 2017. – № 4 (85). – S. 14–22.
7. Ryabov V.B. Psihologicheskij kontrakt kak harakteristika sub"ektivnogo kachestva upravlencheskogo vzaimodejstviya // Social'naya i ehkonomicheskaya psihologiya. – 2017. – Т. 2. – № 3. – S. 166–192.

8. Ryabov V.B. Tipologiya psihologicheskogo kontrakta na osnove modeli sub"ektivnogo kachestva zhizni // Nauka. Kul'tura. Obshchestvo. – 2017. – № 2. – S. 56–65.
9. Herriot P., Pemberton C. New Deals: The Revolution in Managerial Careers. – Wiley: Chichester. – 1995. – R. 48.
10. Macneil I.R. Relational Contract: What We Do and Do Not Know // Wisconsin Law Review. – 1985. – Vol. 00. – P. 483–525.
11. Conway N. and Briner R.B. Fifty years of psychological contract research: what do we know and what are the main challenges? Edited by G.P. Hodgkinson and J.K. Ford. International Review of Industrial and Organizational Psychology. – 2009. – Vol. 24 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1002/9780470745267.ch3> (data obrashcheniya: 5.07.2018).
12. Rousseau D.M., Tijoriwala S.A. Assessing Psychological Contracts: Issues, Alternatives and Measures // Journal of Organizational Behavior. – 1998. – Vol. 19. – P. 679–695.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.942

Куваева Ирина Олеговна

Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург
irina.kuvaeva@urfu.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНЦЕПТА «СТРЕСС» И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПЕРСОНАЛА КОНТАКТ-ЦЕНТРА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 18-313-00240

В статье рассматривается проблема соотношения представлений о стрессе (концепт) и совладающего поведения у операторов контакт-центра (n=138). Особенности организации концепта диагностировались с помощью сокращенной версии методики «Интегральные концептуальные структуры» М.А. Холодной, модели совладания – опросника «Стратегии преодоления стрессовых состояний» С. Хобфолла (SACS). Представлены результаты анализа ответов операторов по содержательным категориям: «причины», «состояние», «последствия», «процесс», «управление». Получены данные о наиболее разработанных показателях концепта и предпочитаемых копинг-стратегиях у сотрудников. Выделяются и описываются взаимосвязи стратегий и показателей концепта, способствующих дифференциации представлений о стрессе у респондентов. Продемонстрированы гендерные различия в соотношении представлений о стрессе и стратегий совладания. Мужчины и женщины отличаются по вербализации категории «состояние», направленности просоциальных стратегий и осторожных действий. Выявлена специфика взаимосвязи концепта «стресс» и стратегий разрешения трудных ситуаций у специалистов исходящего обзвона.

Ключевые слова: стресс, представления о стрессе, стратегии преодоления, контакт-центр, оператор, прием входящих звонков, исходящий обзвон, монотонный труд, гендерные различия.

Проблема когнитивного оценивания трудной ситуации как важной составляющей процесса преодоления психологического стресса была сформулирована Р. Лазарусом [20]. Тип когнитивной оценки конкретной трудной ситуации определяет выбор стратегии совладания. Восприятие человеком ситуации как угрожающей активизирует анализ возможных способов разрешения затруднений и определяет целенаправленную деятельность. Развитие представлений ученых-психологов о процессе когнитивного оценивания трудной ситуации продвинулось в сторону дифференциации условий и факторов, определяющих выбор стратегий совладания. Переживание стресса как результата угрозы потери ресурсов купируется пассивными стратегиями совладания в случае недостаточного количества ресурсов и ограниченных возможностей человека [9; 18]. Восприятие ситуации как неподконтрольной и неопределенной способствует активизации защитного копинга, ощущение затруднений в принятии решения и дефицита ресурсов приводит к просоциальному совладанию, «видение» перспективы развития ситуации способствует активному преодолению [3]. Исследование взаимосвязи первичной когнитивной оценки и соответствующих копинг-стратегий является «привязанным» к характеристикам ситуации и не учитывает жизненный опыт преодоления затруднений у человека.

Перспективным направлением в изучении преодоления трудных ситуаций является соотношение особенностей совладающего поведения и сформированности концептуальных способностей человека. По мнению М.А. Холодной, сформированная способность к концептуализации («оценивание

и интерпретация трудных жизненных событий, выбор релевантных способов совладания на основе выделения скрытых продуктивных возможностей той или иной стратегии») определяет мобильность и вариативность копинг-поведения [16, с. 203]. В ряде исследований установлено, что студенты с высоким уровнем концептуальных способностей активно используют преимущества эмоционально- и социально-ориентированных копингов [1; 16]; интеллектуально одаренные старшеклассники в отличие от обычных сверстников являются более продуктивно-направленными в разрешении затруднений [15]. Представленная парадигма изучения совладающего поведения снимает ограничение «связи» конкретной трудной ситуации с выбранной копинг-стратегией и позволяет оценивать специфику совладания в «широком пространстве» жизнедеятельности человека.

Новизна нашего исследования заключается в использовании идеи концептуальной структуры для анализа организации имплицитных представлений о стрессе (концепт «стресс») и их соотношения с преодолевающим поведением (на примере сотрудников инновационного вида труда). Концепт является единицей понятийного мышления [16] и ментальной моделью опыта взаимодействия человека с предметной средой [7; 8]. Трудовая деятельность представляет собой сферу реализации и развития человека, в которой происходит столкновение с трудными ситуациями и получение опыта их разрешения, переживание разных психологических состояний и нахождение способов их оптимизации. Работа представителей одной из массовых профессий на рынке труда – операторов контакт-центров (КЦ) – характеризуется по-

вышенной стрессогенностью [2; 10]. Обширный массив психологических исследований описывает факторы повышенной напряженности деятельности и устойчивые негативные последствия стресса у операторов КЦ [2; 5; 10], образ работы у сотрудников в «штатных» условиях и в период экономического кризиса [12], особенности взаимосвязи профессионально-личностных деформаций, копинг-стратегий и уровня адаптационного потенциала [5; 17]. Профессиональные и организационные стрессоры, типичные субъективные затруднения в «обычном» режиме работы, повышенная личная значимость труда в условиях кризиса, неудовлетворительный уровень адаптационного потенциала, синдром выгорания как результат применения неадаптивных копинг-стратегий – основные результаты проведенных исследований по проблематике профессионального стресса у персонала КЦ. Однако малоразработанным остается вопрос о понимании операторами стресса (концепт) и его взаимосвязи со стратегиями преодоления трудных ситуаций. Концепт представляет собой обобщенный образ стресса, хранящийся в памяти и выраженный в вербальной форме. Исследование взаимосвязи имплицитных представлений о стрессе и копинг-стратегий позволяет «выйти» из контекста трудовой деятельности и выявить индивидуально-психологические особенности «переработки» разнотипных трудных ситуаций у представителей одной профессиональной группы.

Методика

Цель исследования – изучить соотношение особенностей организации концепта «стресс» и стратегий преодолевающего поведения у операторов ИТ КЦ.

Выборка. Сбор эмпирических данных осуществлялся во втором полугодии 2017 г. в КЦ ведущей ИТ-компании России (головной офис расположен в г. Екатеринбурге, Свердловская область). В исследовании приняли участие 138 операторов, из них 58 женщин и 80 мужчин (средний возраст – 25,4 лет, средний стаж работы в КЦ – 10 месяцев). Подгруппы операторов выделены в соответствии со специализацией сотрудников: (1) прием входящих звонков – 78 чел. (48 м./30 ж.); (2) осуществление исходящего обзвона – 60 чел. (32 м./28 ж.). Востребованность мужчин в данном КЦ обусловлена спецификой деятельности организации: консультирование клиентов осуществляется по технически сложным ИТ продуктам.

Для оценки взаимосвязи концепта «стресс» и стратегий совладания применялся психодиагностический комплекс и статистические методы обработки данных:

(1) Сокращенный вариант методики «Интегральные концептуальные структуры» М.А. Холлодной [16] состоял из трех заданий и направлен на выявление структурно-содержательных особенно-

стей концепта «стресс». Задание «Словесные ассоциации» диагностирует сенсорно-эмоциональную модальность концепта; в нашем случае задание переформулировано в направленный ассоциативный эксперимент на стимульное слово «стресс» (время выполнения – 3 мин.). Задание «Формулировка проблем» оценивает словесно-речевую модальность, выражающуюся в способности респондента сформулировать научные проблемы исследования стресса (время – 2 мин.). Пиктографическое задание «Словесно-образный перевод» требует от испытуемого сделать рисунок стресса с отражением его существенных характеристик в течение 2 минут. Содержательный анализ концепта включал разнесение полученных ответов и рисунков по категориям: «причины развития стресса», «характеристика состояния», «последствия стресса», «процесс развития», «управление». Приведенные содержательные категории выделены на основе достижений современной психологии в области стресса и совладающего поведения [4; 11; 13; 14; 20]. Факт фиксации каждой категории способствует начислению 1 балла в каждой модальности. Обобщающий показатель – мера дифференцированности – представляет собой сумму зафиксированных содержательных категорий в когнитивном составе концепта (максимум – 15 баллов).

(2) Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [6]) направлен на оценку моделей и стратегий поведения в напряженных (стрессовых) ситуациях. Стратегии, связанные с активностью или пассивностью человека в трудных ситуациях, реализуются в ассертивных действиях или осторожных действиях/избегании. Просоциальная стратегия выражается в установлении социальных контактов для выработки решения и поиске социальной поддержки. Асоциальное преодоление предполагает жестокие и циничные действия по отношению к другим людям. Прямая преодолевающая модель демонстрируется в импульсивных действиях и интуитивном управлении затруднениями; непрямая – в манипулятивной стратегии. Интерпретация полученных данных заключается в описании «портрета» преодолевающего поведения: направленности моделей совладания и выраженность конкретных стратегий у респондента.

(3) Процедуры описательной статистики применялись для оценки выраженности исследуемых показателей, кр. *t* Стьюдента – для определения достоверности различий, корреляционный анализ (*r* Пирсона) – для выявления взаимосвязи между концептом и копинг-стратегиями (статистический пакет SPSS 22.0 for Windows).

Результаты

1. *Дескриптивный анализ данных.* Согласно данным таблицы 1, показатели исследуемых ко-

Дескриптивные данные исследуемых показателей (n=138)

Показатели	Описательная статистика			
	Мин.	Макс.	Среднее	Ст. отклонение
<i>Стратегии преодоления</i>				
Ассертивные действия	10	29	18,93	3,55
Вступление в социальный контакт	10	29	22,28	3,73
Поиск социальной поддержки	9	30	21,22	4,63
Осторожные действия	10	28	20,37	3,60
Импульсивные действия	9	24	17,21	3,07
Избегание	6	30	16,49	4,79
Непрямые действия	8	28	17,71	3,88
Асоциальные действия	7	24	15,20	4,02
Агрессивные действия	7	28	17,26	4,99
<i>Структура концепта</i>				
Сенсорно-эмоциональная модальность	0	5	2,74	1,11
Словесно-речевая модальность	0	5	1,10	1,10
Образная модальность	0	3	0,97	0,97
<i>Содержательные категории концепта</i>				
Причины	0	3	1,44	0,92
Состояние	0	3	1,57	0,81
Последствия	0	3	0,80	0,72
Процесс	0	3	0,53	0,68
Управление	0	3	0,47	0,63
<i>Обобщающий показатель концепта</i>				
Мера дифференцированности концепта	0	11	4,80	2,25

пинг-стратегий в соответствии с нормативными значениями относились к диапазону средней выраженности. Наиболее востребованными стратегиями у операторов оказались просоциальные способы («вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки»), осторожные действия и активное ассертивное преодоление; наименее используемыми – асоциальные действия.

Анализ структурных и содержательных показателей концепта продемонстрировал, что наиболее разработанной модальностью являлась сенсорно-эмоциональная, отражающая индивидуальный опыт переживания человеком трудных ситуаций. Визуализация стресса в его существенных признаках представляло собой наиболее сложное задание для респондентов: в рисунках они отображали максимум до трех содержательных категорий. Категории «причины» и «состояние» чаще фиксировались операторами, категория «управление» менее представлена в ответах респондентов. Значение меры дифференцированности концепта свидетельствует о недостаточной «зрелости» концептуальной структуры и небогатом описании стресса представителями данной профессиональной группы.

2. *Значимость различий в преодолевающем поведении и концепте «стресс» в зависимости от пола и специализации оператора.* В организации концепта «стресс» и выраженности копинг-стра-

тегий выявлены достоверные различия между мужчинами и женщинами, работающими в КЦ. Операторы женского пола по сравнению с мужчинами значимо чаще активизируют стратегии «поиск социальной поддержки» ($t=4,48$, $p=0,000$) и «агрессивные действия» ($t=2,07$, $p=0,040$), а также характеризуются более дифференцированными представлениями о стрессе как о состоянии ($t=2,39$, $p=0,018$). В свою очередь мужчины-операторы достоверно отличаются по использованию не прямой модели преодоления, выражающейся в манипулятивном поведении при разрешении напряженных ситуаций ($t=2,08$, $p=0,039$). Анализ различий исследуемых показателей у операторов разных специализаций показал, что сотрудники по приему входящих звонков и исходящего обзвона не отличаются в выраженности копинг-стратегий и показателях концепта «стресс».

3. *Система взаимосвязей между стратегиями преодоления и концептом «стресс» у операторов.* Наибольшее количество корреляций у выборочной совокупности выявлено между пассивной моделью преодоления и концептом (табл. 2). Стратегия «избегание» положительно связана сенсорно-эмоциональной модальностью и содержательной категорией «последствия»; копинг «осторожные действия» отрицательно коррелирует с категорией «процесс». Другими словами, откладывание раз-

Таблица 2

Значимые корреляции между показателями концепта и копинг-стратегиями у операторов (r Пирсона)

Модели поведения	Вся выборка, (n=138)	Подгруппы	
		Мужчины, (n=80)	Женщины, (n=58)
Активная – пассивная	Избегание и Сенсорно-эмоциональная модальность (r=0,178*)	Осторожные действия и Процесс (r=-0,289**)	Осторожные действия и Управление (r=0,298*)
	Избегание и Последствия (r=0,224*)		
	Осторожные действия и Процесс (r=-0,216*)		
Просоциальная- асоциальная	Вступление в социальный контакт и Управление (r=0,222**)	Вступление в социальный контакт и Управление (r=0,222**)	
		Асоциальные действия и Управление (r=-0,244*)	
Прямая-непрямая			Манипулятивные действия и Словесно-речевая модальность (r=0,315*)

Условное обозначение уровней значимости: ** – p≤0,01; * – p≤0,05.

решения проблемы и переключение человека на «замещающую» деятельность приводит к обогащению его опыта переживания трудных ситуаций и более глубокому пониманию негативных последствий стресса. Тщательное взвешивание человеком возможных вариантов решения, долгая подготовка и отказ от рискованных действий связаны с недостаточным пониманием процесса разворачивания стресса. Просоциальная модель поведения, выражающаяся в совместных усилиях по решению трудной ситуации, позитивно соотносится с содержательной категорией «управление». Иначе говоря, опыт обращения к другим людям для поиска оптимального решения значительно расширяет представления человека о регуляции стресса.

В соответствии с данными таблицы 2 обнаружены гендерные различия в системе взаимосвязей между копинг-стратегиями и показателями концепта. У операторов мужского пола пассивное преодоление в виде осторожных действий приводит к меньшей дифференциации категории «процесс»: фокусировка на поиске решения и долгая подготовка не способствует углубленному пониманию механизма разворачивания стресса. Содержательная категория «управление» у мужчин положительно связана с просоциальной стратегией «вступление в социальный контакт» и отрицательно – с «асоциальные действия». Углубленное понимание мужчинами способов разрешения трудных ситуаций соотносится с привлечением других людей, отказом от доминирования личных интересов и причинения вреда другим. В свою очередь операторы женского пола управляют стрессом посредством активизации пассивной стратегии «осторожные действия», позволяющей им тщательно искать варианты решения проблемы и не подвергать себя риску. Непрямое преодоление, реализуемое женщинами в виде манипулятивных действий, положительно коррелирует со словесно-речевой модальностью

концепта «стресс». Стремление «держать все под контролем», использование «обходных маневров» и «подстройка» под других людей способствует более детальному пониманию женщинами феномена стресса и трудной ситуации.

Значимые различия в показателях концепта и выраженности стратегий совладания у операторов разных специализаций не выявлены, однако обнаружены специфические особенности соотношения между исследуемыми переменными в подгруппе сотрудников исходящего обзвона (табл. 3). Достоверные взаимосвязи между представлениями о стрессе и способами преодоления трудных ситуаций у специалистов по приему входящих звонков не установлены.

Согласно представленным данным в таблице 3, активное преодоление в виде ассертивных действий связано со снижением меры дифференцированности концепта «стресс», меньшей дифференциацией сенсорно-эмоциональной модальности и вербализацией характеристики стрессового состояния. Применение пассивной модели в виде избегающего преодоления приводит к рефлексии переживаний стрессового состояния и его последствий. Пассивная стратегия «осторожные действия» положительно связана с содержательной категорией «управление». Просоциальная направленность совладающего поведения коррелирует с вербализацией переживаний и характеристик стрессового состояния. Влияние на проблемную ситуацию через других людей способствует меньшей дифференцированности концепта «стресс» в целом и его образной модальности в частности.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование, посвященное анализу взаимосвязи организации концепта «стресс» и стратегий совладания у операторов IT контакт-центра, продемонстрировало специфику орга-

Значимые корреляции между показателями концепта «стресс» и копинг-стратегиями у операторов исходящего обзвона (r Пирсона)

Показатели концепта	Модели поведения и стратегии преодоления		
	Активная – пассивная	Просоциальная – асоциальная	Прямая – непрямая
Мера дифференцированности концепта	Ассертивные действия ($r=-0,291^*$)		Манипулятивные действия ($r=-0,263^*$)
Сенсорно-эмоциональная модальность	Ассертивные действия ($r=-0,274^*$)		
Образная модальность			Манипулятивные действия ($r=-0,377^{**}$)
Состояние	Ассертивные действия ($r=-0,322^*$) Избегание ($r=0,268^*$)	Поиск социальной поддержки ($r=0,272^*$)	
Последствия	Избегание ($r=0,287^*$)		
Управление	Осторожные действия ($r=0,301^*$)		

Условное обозначение уровней значимости: ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

низации имплицитных представлений о стрессе и широкий репертуар способов совладания с напряженными ситуациями. Сотрудники характеризуются недостаточно сформированным концептом: отмечается содержательный «дисбаланс» и доминирование сенсорно-эмоциональной модальности в структуре представлений. Респонденты подробно описывают стресс через разные факторы повышенной напряженности и признаки стрессового состояния, однако редко фиксируют способы управления стресса. Разработанность сенсорно-эмоциональной компонента как составляющей когнитивного состава концепта свидетельствует о том, что респонденты многогранно вербализуют свой опыт переживания стресса и фиксируют разные аспекты его проявлений. Абстрагироваться от личных переживаний и занять позицию «ученого» для анализа стресса в его существенных особенностях представляется сложным для операторов. Вероятно, указанные особенности в структурной организации концепта не позволяют сотрудникам «творчески» осмыслить и переработать свой жизненный опыт с точки зрения управления стрессом.

Изучение эксплицитных знаний операторов о своем поведении в напряженных (стрессовых) ситуациях выявило разнонаправленность совладающего поведения и отсутствие доминирования определенных копинг-стратегий у персонала. Так, сотрудники несколько чаще используют копинги «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки» и «осторожные действия» (средняя степень выраженности). Подобные результаты получены в исследовании Е.Н. Бочкаревой (2016) на выборке персонала телекоммуникационного КЦ [5]. Существенное различие в особенностях преодолевающего поведения у IT-сотрудников и теле-операторов заключается в соотношении ассертивных и импульсивных действий. В частности, у IT-операторов ассертив-

ное поведение является более выраженным, чем необдуманное принятие решения и следование интуитивным импульсам в трудных ситуациях. В сравниваемом исследовании теле-операторы в большей степени используют стратегию «импульсивные действия» ($mean=19,0 \pm 2,5$), чем ассертивный копинг ($mean=16,7 \pm 2,9$). Вероятно, полученные различия обусловлены характеристиками услуг, которые предоставляют операторские центры. Сотрудники в сфере IT консультируют по технически сложным продуктам, «нюансы» запроса клиента требуют от оператора самостоятельности в поиске разрешения трудной ситуации. Работники телекоммуникационных КЦ обслуживают содержательно простые обращения, схемы взаимодействия с клиентом являются строго регламентированными и при возникновении трудностей оператор передает запрос на более опытного коллегу. Следовательно, сфера деятельности КЦ вносит «коррективы» в специфику совладания у персонала, однако существенно не определяет его основные характеристики.

Анализ взаимосвязей между организацией концепта «стресс» и особенностями совладающего поведения у сотрудников проиллюстрировал разную роль преодолевающих моделей в дифференцировании представлений человека о стрессе. Просоциальные стратегии способствуют содержательной детализации концепта, использование асоциального копинга «обедняет» знания человека об управлении стрессом. Пассивная стратегия «избегание» значимо расширяет представления оператора о разнообразных проявлениях стресса; пассивное преодоление в виде осторожных действий неоднозначно связано с содержательными категориями концепта. Иными словами, привлечение людей и уход от решения трудной ситуации способствует углубленной индивидуально-психологической «проработке» разных проявлений стресса.

Специфические взаимосвязи между исследуемыми переменными выявлены в группе операторов исходящего обзвона: уверенное и манипулятивное преодоление не приводят к детализации концепта. На наш взгляд, ассертивное совладание операторов осуществляется в трудных ситуациях с «известными переменными» по стандартным схемам, что не приводит к обогащению концепта. Манипулятивные преодолевающие действия также не способствуют дифференциации представлений о стрессе, поскольку трудная ситуация разрешается посредством других людей и человек не вовлекается в обсуждение оптимального решения. Представленный анализ соотношения особенностей организации концепта и копинг-стратегий проводился на всей выборке без учета меры дифференцированности представлений у респондента.

Стилевые особенности совладания различаются у респондентов с разным уровнем дифференцированности концепта [19]. В частности, студенты с наиболее разносторонним концептом «стресс» характеризуются проблемно-ориентированным совладанием в сочетании с позитивным фокусом и стремлением к одиночеству. У респондентов, дающих неполные описания признаков стресса, нацеленность на разрешение трудной ситуации сопровождается переключением на «замещающую» деятельность в виде физической активности. Студенты, бедно описывающие стресс, активизируют социально-ориентированные ресурсы для разрешения трудной ситуации.

Представленное исследование, направленное на выявление соотношения особенностей организации концепта «стресс» и стратегий преодоления у персонала контакт-центра, дает основания для формулировки следующих выводов:

1. Концепт «стресс» в большей степени разработан через осознание операторами своего индивидуального опыта переживания трудных ситуаций; они вербализуют стресс преимущественно в терминах причин и характеристик состояния.

2. Наиболее предпочитаемыми копинг-стратегиями у персонала являются просоциальные, осторожные и ассертивные действия.

3. Просоциальные преодолевающие действия значимо расширяют представления сотрудника об управлении стрессом; пассивное совладание способствует дифференциации сенсорно-эмоционального опыта и негативных последствий стресса.

4. Женщины характеризуются более дифференцированными представлениями о стрессовом состоянии; в трудных ситуациях они проявляют большую эмоциональную неустойчивость, нуждаются в эмоциональной поддержке и используют осторожное управление.

5. Мужчины-операторы чаще применяют просоциальное управление затруднениями и манипулятивное преодоление.

6. Пассивное совладание и поиск социальной поддержки связаны с дифференциацией концепта «стресс» у операторов исходящего обзвона.

Библиографический список

1. *Алексапольский А.А.* Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 26 с.

2. *Барабанщикова В.В.* Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2016. – 359 с.

3. *Битюцкая Е.В.* Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 30 с.

4. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 650 с.

5. *Бочкарева Е.Н.* Компоненты выгорания и стратегии поведения в стрессовых ситуациях операторов контактного центра // *Организационная психология.* – 2016. – Т. 6. – С. 75–88.

6. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

7. *Волкова Е.В.* Единство дифференциально-интеграционных механизмов развития специальных способностей и креативности в контексте роста научных знаний // *Психологический журнал.* – 2014. – Т. 35. – № 1. – С. 54–70.

8. *Волкова Е.В.* Трехединый аспект функционирования организации концепта: прошлое, настоящее и будущее // *Мир психологии.* – 2013. – № 2. – С. 29–41.

9. *Иванова Т.Ю.* Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 119–135.

10. *Куваева И. О.* Особенности профессионального стресса у представителей монотонного вида труда // *Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры.* – 2012. – № 4 (107). – С. 164–170.

11. *Леонова А.Б.* Основные подходы к изучению профессионального стресса // *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология.* – 2000. – № 3. – С. 4–21.

12. *Леонова А.Б.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология.* – 2007. – № 1. – С. 87–103.

13. *Сапольски Р.* Психология стресса. – СПб.: Питер, 2015. – 480 с.

14. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – Рига: Вида, 1970. – 336 с.

15. *Хазова С.А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис... д-ра психол. наук. – Кострома, 2014. – 540 с.

16. *Холодная М.А.* Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к поня-

тийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

17. Шамардина М.В. Синдром эмоционального выгорания в контексте личностного адаптационного потенциала операторов call-центра // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2017. – № 2. – С. 78–85.

18. Hobfoll S.E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44. – No. 3. – Pp. 513–524.

19. Kuvaeva I. Correlation Between Concept of Stress and Coping Strategies Among Youth // The Fifth International Luria Memorial Congress (Lurian Approach in International Psychological Science). – Vol. 2018. – Pp. 426–433 (in press).

20. Lazarus R.S., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue the circularity // Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives / Appley M.N., Trumbull R. (eds.). – N.Y.: Plenum Press, 1984. – Pp. 63–79.

References

1. Aleksapol'skij A.A. Stilevye i urovnevye svojstva intellekta kak faktory sovladayushchego povedeniya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2008. – 26 s.

2. Barabanshchikova V.V. Professional'nye deformacii v professiyah innovacionnoj sfery: dis. ... d-ra psihol. nauk. – M., 2016. – 359 s.

3. Bituyckaya E.V. Kognitivnoe ocenivanie i strategii sovladaniya v trudnyh zhiznennyh situacijah: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2007. – 30 s.

4. Bodrov V.A. Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie. – M.: PER SEH, 2006. – 650 s.

5. Bochkareva E.N. Komponenty vygoraniya i strategii povedeniya v stressovyh situacijah operatorov kontaktного центра // Organizacionnaya psihologiya. – 2016. – T. 6. – S. 75–88.

6. Vodop'yanova N.E. Psihodiagnostika stressa. – SPb.: Piter, 2009. – 336 s.

7. Volkova E.V. Edinstvo differencial'no-integracionnyh mekhanizmov razvitiya special'nyh sposobnostej i kreativnosti v kontekste rosta nauchnyh znaniy // Psihologicheskij zhurnal. – 2014. – T. 35. – № 1. – S. 54–70.

8. Volkova E.V. Triedinyj aspekt funkcionirovaniya organizacii koncepta: proshloe, nastoyashchee i

будущее // Mir psihologii. – 2013. – № 2. – S. 29–41.

9. Ivanova T.YU. Teoriya sohraneniya resursov kak ob'yasnitel'naya model' vznikoveniya stressa // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ehkonomiki. – 2013. – T. 10. – № 3. – S. 119–135.

10. Kuvaeva I. O. Osobnosti professional'nogo stressa u predstavitelej monotonного vida truda // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2012. – № 4 (107). – S. 164–170.

11. Leonova A.B. Osnovnye podhody k izucheniyu professional'nogo stressa // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14: Psihologiya. – 2000. – № 3. – S. 4–21.

12. Leonova A.B. Strukturno-integrativnyj podhod k analizu funkcional'nyh sostoyanij cheloveka // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14: Psihologiya. – 2007. – № 1. – S. 87–103.

13. Sapol'ski R. Psihologiya stressa. – SPb.: Piter, 2015. – 480 s.

14. Sel'e G. Stress bez distressa. – Riga: Vieda, 1970. – 336 s.

15. Hazova S.A. Mental'nye resursy sub'ekta v raznye vozrastnye periody: dis...d-ra psihol. nauk. – Kostroma, 2014. – 540 s.

16. Holodnaya M.A. Psihologiya ponyatijnogo myshleniya: Ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – 288 s.

17. SHamardina M.V. Sindrom ehmocional'nogo vygoraniya v kontekste lichnostного adaptacionного potenciaла operatorov call-центра // Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU. – 2017. – № 2. – S. 78–85.

18. Hobfoll S.E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44. – No. 3. – Pp. 513–524.

19. Kuvaeva I. Correlation Between Concept of Stress and Coping Strategies Among Youth // The Fifth International Luria Memorial Congress (Lurian Approach in International Psychological Science). – Vol. 2018. – Pp. 426–433 (in press).

20. Lazarus R.S., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue the circularity // Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives / Appley M.N., Trumbull R. (eds.). – N.Y.: Plenum Press, 1984. – Pp. 63–79.

ДИАДИЧЕСКИЙ КОПИНГ «ОСОБЫХ» ПАР: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОЧНИКОВ, ИССЛЕДОВАНИЕ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
 проект № 18-313-00243*

В статье представлен анализ известных отечественных и зарубежных исследований совладающего поведения «особых» пар за последние десять лет. Статья посвящена исследованию диадического копинга людей с ОВЗ, состоящих в близких отношениях. В исследовании выявлена согласованность и значимость копинг-усилий каждого партнера в достижении результата семьи как целого, а также для благополучия другого партнера и их отношений. Обсуждается специфика связей стилей диадического копинга и аспектов качества жизни в диадах, в которые включен партнер с ОВЗ. Описываются цели, развитие и динамика диадического копинга, оценка его эффективности.

Ключевые слова: диадический копинг, совладающее поведение, близкие отношения, качество жизни, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Специфика отношений в диаде была и остается объектом исследования психологии на протяжении многих лет. Это обусловлено необходимостью повышения функциональности семьи в социуме. Особую актуальность исследования близких отношений и психологического благополучия субъектов приобретают в условиях постоянно меняющегося мира. Современная диада, это не только традиционная семья, но и диады «гражданского брака», «гостевого брака», гомосексуальные диады и т.д.

В настоящее время особо изучаются отношения пар, состоящих в близких отношениях, с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Это важно для современного общества, поскольку, несмотря на изменение отношения к лицам с ОВЗ на государственном уровне, реальные изменения в жизни «особых» людей большей частью в перспективе. Лица, имеющие нарушения в состоянии здоровья, находятся в условиях, кардинально отличающихся от жизни людей с типичным развитием. Им сложнее передвигаться по городу, вступать в социальные взаимодействия, трудоустроиться. Сужение круга социальных контактов, приводит к ощущению неопределенности будущего у человека (Е.В. Морозова, 2008). В связи с этим ограниченные возможности здоровья ставят человека в трудную жизненную ситуацию в близких отношениях [4].

Между тем, в отечественной литературе практически нет исследований, посвященной данной тематике. Мы выделили некоторые направления современных исследований в области совладающего поведения лиц с ОВЗ.

Одним из них является изучение индивидуального копинга категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидностью). Рассматривая, проблему совладающего поведения лиц с ОВЗ, большое внимание уделяется категории с сенсорными нарушениями (в частности патологии зрения). К данным исследованиям можно

отнести работы Т.Н. Кондюхова (2004), Н.П. Терентеевой (2004), Е.А. Ивановой (2010), Е.В. Тюннеевой (2012), М.С. Поповой, О.А. Екимчик (2016), А.А. Реуновой (2016); Е.В. Куфтык, А.П. Лебедева, У.Ю. Севастьяновой (2017) [3].

К другому направлению относятся исследования, посвященные влиянию нарушения в развитии на проявления психологических защит и стратегий совладающего поведения у детей (Н.Ф. Михайлова, А.В. Смирнова, Е.А. Желобова, К.Ю. Максимова, 2016) [3].

В отечественной литературе встречаются исследования по изучению качества жизни, психологического благополучия, социально-психологической адаптации людей, находящихся в условиях инвалидизирующего заболевания. Одним из аспектов является рассмотрение вопросов влияния отношений близких людей на партнеров с ОВЗ. Так, в разработке данной тематики А.А. Кобловой, важной особенностью называется наличие семьи, которое достоверно способно повысить качество жизни пациентов. «Состоящие в браке больные выше оценивают эмоциональную поддержку со стороны социума, доверительность отношений и состояние здоровья» [2].

В настоящее время зарубежная психология имеет достаточное количество исследований в области изучения близких отношений лиц с ОВЗ.

Так, например, А. Belkin, К. Albright., J. Swigris (2013) проанализировали чувства партнеров лиц, страдающих легочными заболеваниями. Среди респондентов большинство отзывалось о собственной жизни как изменившейся, трудной. Свою жизнь они зачастую видели более сложной, чем у самого больного, поскольку столкнулись с борьбой между выполнением своих обязанностей в качестве опекуна и поддержания собственной идентичности и независимости. Практически все респонденты признавали центром семейной системы больного человека: «Наша жизнь постоянно вращается вокруг него», «Наша жизнь – это только

то, что с ним происходит». Все партнеры выражали сочувствие, встречались даже заявления, что они так же плохо себя чувствуют, как и их партнер («Видеть его таким – это ад»). Многие использовали выражения слияния с партнером: «Нам было диагностировано...»; «Нам не нравится тянуть эту кислородную трубку»; «Мы боимся...»). Одной из основных трудностей партнеры больных отмечали отсутствие времени на собственные дела и интересы: «Пострадали мои отношения с семьей и мои друзья, потому что я просто занят». Основными чувствами, переживаемыми партнерами, являлись разочарование и беспомощность, тревога, грусть, беспокойство, временами ужас [8].

Сами больные отмечали у себя ограничения физической активности, одышку, кашель и усталость; чувство разочарования, гнев или страх. Все, что связано с поставленным диагнозом, ими воспринимается как доминирующая часть жизни (A. Belkin, K. Albright, J. Swigris, 2013).

По данным исследования В. Miller, L. Cafasso у женщин интеграция с заболевшим партнером больше, чем у мужчин, даже при предоставлении аналогичного уровня помощи и обслуживания (В. Miller, L. Cafasso, 1992; J.L. Yee, R. Schulz, 2000) [14]. A. Belkin, K. Albright, J. Swigris (2013) полагают, что именно психологическое состояние партнера, а не количество задач, которые они выполняют при уходе за ним, является основной детерминантой качества жизни. Ситуация ухода за больным партнером создает эмоциональный стресс, ухудшает физическое функционирование и снижает количество социальных контактов, а также повышает напряжение и нагрузку на субъект (D.L. Roth, M. Perkins, V.G. Wadley, 2009) [17]. Такие люди подвержены беспокойству и депрессии; это частично зависит от тяжести заболевания у их партнеров, а также от собственного состояния физического здоровья, ведь они подвергаются повышенному риску заражения (S. Barnes, M. Gott, S. Payne, 2006) [7].

Согласно выводу, сделанному F.A. Malik et al (2013), сложности с нарушением здоровья и жизнедеятельности вызывают у партнера заболевшего человека ограничения на совместную деятельность и социальную жизнь, потерю общения, повышенное чувство ответственности и беспомощность из-за их неспособности контролировать и помогать их любимым [13].

Сама ситуация болезни, инвалидности одного из партнеров является стрессовым событием для пары. Заболевание оказывает значительное влияние на психологическое здоровье пациентов и косвенно влияет на их партнера. Например, доказано, что хроническая болезнь одного партнера связана с появлением у другого на психологическом уровне тревоги, депрессии и чувства беспомощности (U. Ehler, 2002; K. Kuhl) [10; 12].

Именно партнер, как наиболее близкий взрослый человек, рассматривается зачастую как источник социальной поддержки (G. Bodenmann, 1997, 2000; K. Kayser, 2005): он чаще всего оказывает реальную помощь в реабилитационных мероприятиях, транспортировке и бытовом обслуживании, а также выполняет роль эмоционально поддерживающего человека [11]. Исходя из этого, партнер по диадическим отношениям, как правило, также нуждается в психологической поддержке (K. Kayser, 2005, Revenson at all, 2005) [16]. Более того, доказано, что качество поддержки со стороны партнера и, таким образом, собственное благополучие партнера играют решающую роль в способности пациентов справляться со своей болезнью (G. Dakof, S. Taylor, 1990) [9].

Зачастую наличие заболевания приводит к изменению в ролевой структуре семьи. Партнеры лиц с ОВЗ часто берут на себя ответственность за задачи, которые раньше делал другой участник отношений: работы по дому, финансовые вопросы или физическая помощь (T. Revenson at all, 2005; J. Ashmore, C. Emery, E. Hauck, N. MacIntyre, 2005) [6; 17].

Помимо этого, взаимодействие пары с обществом также изменяется: партнеры лиц с ОВЗ сталкиваются с неоднозначным мнением общества, касающемся заботы о своем партнере [15]. В случае инвалидности либо хронического заболевания это означает, что он становится опекуном для своего партнера на оставшуюся жизнь, тем самым беря на себя значительную практическую и эмоциональную нагрузку (T. Revenson at all, 2005).

Термин «совместный копинг» обозначает социальный контекст копинг-поведения. Зарубежные исследования рассматривают диадический копинг как сложный динамический процесс совладания с трудными жизненными ситуациями личности и социального окружения, их взаимоотношения.

Научная проблема базируется на актуальной и бесспорной необходимости изучения и систематизации знаний по проблематике диадического копинга, а также психологического благополучия лиц с ОВЗ. Данная научная проблема является междисциплинарной и лежит в области изучения социальной, специальной, семейной психологии, психологии совладающего поведения.

Диадический копинг – процесс, в котором оба участника включены в совместную попытку совладать с затрагивающим обоих партнеров стрессором. Диадическое совладание рассматривается не только как способ преодоления стрессов и трудностей, но и как важнейший ресурс стабильности, жизнестойкости пары, психологического благополучия [1].

На наш взгляд оптимальным определением диадического копинга является трактовка Е.В. Куфтяк, как «копинговые усилия одного из партнеров,

направленные на улучшение и усиление функционирования другого партнера, и их взаимоотношения» [5]. Выделяют два вида диадического копинга: симметрический (использование сходных стратегий совладания партнерами), комплементарный (один из партнеров применяет более успешные стратегии совладания).

В исследованиях Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик диадический копинг включает в себя «попытку человека уменьшить стресс своего партнера, так и общие усилия в паре, направленные на преодоление внешнего стресса, влияющего на отношения» [1]. Анализируя совладающее поведение пар, были выявлены устойчивые связи между шкалами диадического копинга и семейным функционированием. Таким образом, авторы выделяют цель диадического (партнерского, супружеского) совладающего поведения, как, «адаптация и разрешение негативной ситуации, а также уменьшение отрицательных последствий для каждого партнера» [1].

Круг современных актуальных исследований не ограничивается названными выше направлениями, он значительно шире. В настоящее время нами проводится исследование особенностей диадического копинга и психологического благополучия «особенных» пар. Мы предполагаем проанализировать влияние ограниченных возможностей здоровья на разные аспекты психологического благополучия личности: на субъективное благополучие партнеров, на их удовлетворенность отношениями, а также на психологический климат внутри пары.

Методы исследования и его организация

Целью настоящего исследования являлось выявление особенностей диадического копинга партнеров с ОВЗ.

Применяемые методы исследования: Опросник способов совладания OCC (S. Folkman, R. Lazarus (1988), адаптация Т.Л. Крюковой и др., 2004); Опросник диадического совладания Г. Боденманна (*Dyadic Coping Inventory – DCI*, 2008) в адаптации Т.Л. Крюковой и О.А. Екимчик, 2017;

Шкала адаптации и сплоченности (FACES-3) (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави; адаптация в 1986 году М. Перре (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, 2003), Опросник качества жизни и удовлетворенности (Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire), адаптация Е.И. Рассказова, 2012.

Выборку составили 15 пар, в которые включен партнер с ОВЗ (30 человек, средний возраст 35 лет).

Результаты исследования.

Анализ и обсуждение

Мы проанализировали данные об индивидуальном и парном совладании. Для выявления стратегий индивидуального совладания респондентов в трудной жизненной ситуации мы использовали опросник способов совладания. У пар с ОВЗ наибольшую выраженность имеет шкала «Поиск социальной поддержки», «Планирование решения проблемы». Таким образом, партнеры диады нуждаются в содействии со стороны, ориентированы на поддержку со стороны партнера. Они уделяют больше внимания партнеру, пытаются решить проблему диалогом.

Анализируя данные по методике диадического совладания испытуемых, мы можем выделить следующие положения. Наиболее высокие показатели обнаружены по шкале «Поддерживающий диадический копинг». Поддерживающий диадический копинг возникает, когда один из партнеров предоставляет проблемно-ориентированную или эмоционально-ориентированную поддержку, которая помогает другому партнеру в совладании. Респонденты поддерживают партнера в трудной ситуации, дают почувствовать ему, что понимают его, готовы помочь. Партнеры, состоящие в близких отношениях, уделяют больше внимания друг другу, пытаются решить проблему диалогом. Также у данной группы менее всего выражена шкала «Делегированный диадический копинг». Делегированный диадический копинг возникает, когда один из партнеров берет на себя ответственность с целью уменьшения стресса своего партнера. Эти данные

Таблица 1

Рейтинг стилей диадического копинга у пар, в которые включен партнер с ОВЗ

Стили диадического копинга	Mean	SD
Информирование партнера о личном стрессе	15,54	2,87
Поддерживающий диадический копинг субъекта	20,54	2,5
Делегированный диадический копинг субъекта	4	1,6
Негативный диадический копинг субъекта	7,1	1,7
Общение партнера во время стресса	13	2,7
Поддерживающий диадический копинг партнера	18	4,9
Делегированный диадический копинг партнера	6,9	2,5
Негативный диадический копинг партнера	9	4,2
Общий диадический копинг (совместные усилия)	16,8	3,2
Оценка диадического копинга (совместные усилия)	7,6	2,3

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

Значимые корреляции между стратегиями диадического копинга и шкалами качества жизни в диадах, в которые включен партнер с ОВЗ

Параметр	Активность в свободное время	Удовлетворенность взаимоотношениями	Удовлетворенность функционированием
Поддерживающий диадический копинг субъекта	-0,71 при $p=0,03$		
Негативный диадический копинг субъекта		-0,9 при $p=0,0009$	-0,78 при $p=0,02$
Общение партнера во время стресса		-0,76 при $p=0,02$	-0,75 при $p=0,02$

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$ (критерий Манна-Уитни).

свидетельствуют о ригидности распределения функциональных обязанностей в паре (табл. 1).

Схожие результаты были получены по методике Шкала адаптации и сплоченности (FACES-3) (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави; адаптация в 1986 году М. Перре (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, 2003). У респондентов наблюдается наиболее низкий уровень семейной адаптации ($F(3,236)=232,8$; $p<0,001$; $M=22,7$; $SD=1,7$). Эти данные свидетельствуют о неизменности функционирования обязанностей в паре, не способности членов диады при необходимости менять в ней лидерство, ролевые отношения и правила. Что свидетельствует о четко определенных позициях и принятии решений в результате совместного обсуждения.

Далее мы провели корреляционный анализ качества жизни и стратегий диадического копинга (табл. 2).

Корреляционный анализ стратегий диадического копинга и аспектов качества жизни в диадах, в которые включен партнер с ОВЗ, показал наличие значимых обратных связей по шкалам «Поддерживающий диадический копинг субъекта» и «Активность в свободное время»; «Негативный диадический копинг субъекта» и «Удовлетворенность взаимоотношениями», «Удовлетворенность функционированием»; «Общение партнера во время стресса» и «Удовлетворенность взаимоотношениями», «Удовлетворенность функционированием».

Оказание поддержки партнеру с ограниченными возможностями здоровья отрицательно связано с активностью типично развивающегося партнера. Мы склонны обосновывать это концентрированием усилий внутри пары, а не во внешней сфере. Негативный диадический копинг и характеристики общения во время переживания диадического стресса связаны со снижением удовлетворенности отношениями и функционированием. Удовлетворенные близкими отношениями пары в меньшей степени прибегают к враждебным, амбивалентным и поверхностным действиям / словам, которые имеют пагубные намерения.

Партнеры диады с ОВЗ основной мотивационной целью видят сохранение благополучия людей, с которыми находится в личных контактах, прежде всего это его семья, ребенок, а также проявление доброжелательности, полезности, снисходитель-

ности, честности, ответственности, зрелости в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

Таким образом, мы видим, что для пар с ОВЗ характерна повышенная стрессоустойчивость, высокая подверженность социальным нормам, дипломатичность, высокий самоконтроль, большая осмысленность целей и удовлетворенность жизни.

Библиографический список

1. Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Боденманна [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 4. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.09.2018).
2. Коблова А.А. Некоторые аспекты социальной адаптации больных шизофренией // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2011 – № 7. – С. 114–115.
3. Лебедев А.П., Реунова А.А., Севастьянова В.Ю., Куфтяк Е.В. Адаптационные механизмы у детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 169–173.
4. Морозова Е.В. Социально-психологическая адаптация личности, находящейся в условиях инвалидизирующего заболевания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. – 26 с.
5. Психология семьи: стресс, совладание и устойчивость / под науч. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 160 с.
6. Ashmore J.A., Emery C.F., Hauck E.R., MacIntyre N.R. Marital adjustment among patients with chronic obstructive pulmonary disease who are participating in pulmonary rehabilitation // Heart Lung. – 2005. – No 34. – P. 270–278.
7. Barnes S., Gott M., Payne S. Characteristics and views of family carers of older people with heart failure // Palliat Nurs. – 2006. – No 12. – P. 380–390.
8. Belkin A., Albright K., Swigris J.J.A qualitative study of informal caregivers' perspectives on the effects of idiopathic pulmonary fibrosis // Open Resp Res. – 2013. – No 10. – P. 136–158.
9. Dakof G.A., Taylor S.E. Victims' perception of social support: what is helpful for whom // PersSoc Psychol. – 1990. – No 58. – P. 80–89.

10. Ehlert U. Verhaltensmedizin [Behavioral health]. – Berlin, Germany: Springer, 2002.

11. Kayser K. Enhancing dyadic coping during a time of crisis: a theory-based intervention with breast cancer patients and their partners // *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* / Revenson T.A., Kayser K., Bodenmann G. – American Psychological Association, 2005. – P. 175–194.

12. Kühl K., Schurmann W., Rief W. Mental disorders and quality of life in COPD patients and their spouses // *Chron Obstruct Pulmon Dis.* – 2008. – No 3. – P. 727–736.

13. Malik F.A., Gysels M., Higginson I.J. Living with breathlessness: a survey of caregivers of breathless patients with lung cancer or heart failure // *Palliat Med.* – 2013. – No 27. – P. 647–56.

14. Miller B., Cafasso L. Gender differences in caregiving: fact or artifact? // *Gerontologist.* – 1992. – No 32. – P. 498–507.

15. Revenson T.A., Abraido-Lanza A.F., Majerovitz S.D., Jordan C. Couples coping with chronic illness: what's gender got to do with it? // *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping.* – Washington: American Psychological Association, 2005. – P. 137–256.

16. Revenson T., Kayser K., Bodenmann G. Couples coping with stress: emerging perspectives on dyadic coping. – Washington: American Psychological Association, 2005.

17. Roth D.L., Perkins M., Wadley V.G. Family caregiving and emotional strain: associations with quality of life in a large national sample of middle-aged and older adults // *Qual Life Res.* – 2009. – No 18. – P. 679–688.

References

1. Ekimchik O.A., Kryukova T.L. Diadicheskij koping v rossijskih parah: issledovanie psihometricheskikh kachestv Oprosnika diadicheskogo sovladaniya G. Bodenmanna [EHlektronnyj resurs] // *Psihologicheskie issledovaniya.* – 2017. – T. 10. – № 55. – S. 4. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 22.09.2018).

2. Koblova A.A. Nekotorye aspekty social'noj adaptacii bol'nyh shizofreniej // *Byulleten' medicinskih internet-konferencij.* – 2011 – № 7. – S. 114–115.

3. Lebedeva A.P., Reunova A.A., Sevast'yanova U.YU., Kuftyak E.V. Adaptacionnye mekhanizmy u detej s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika.* – 2017. – № 2. – S. 169–173.

4. Morozova E.V. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya lichnosti, nahodyashchejsya v usloviyah

invalidiziruyushchego zabolevaniya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – YAroslav', 2008. – 26 s.

5. Psihologiya sem'i: stress, sovladanie i ustojchivost' / pod nauch. red. E.V. Kuftyak. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2012. – 160 s.

6. Ashmore J.A., Emery C.F., Hauck E.R., MacIntyre N.R. Marital adjustment among patients with chronic obstructive pulmonary disease who are participating in pulmonary rehabilitation // *Heart Lung.* – 2005. – No 34. – P. 270–278.

7. Barnes S., Gott M., Payne S. Characteristics and views of family carers of older people with heart failure // *Palliat Nurs.* – 2006. – No 12. – R. 380–390.

8. Belkin A., Albright K., Swigris J.J. A qualitative study of informal caregivers' perspectives on the effects of idiopathic pulmonary fibrosis // *Open Resp Res.* – 2013. – No 10. – R. 136–158.

9. Dakof G.A., Taylor S.E. Victims' perception of social support: what is helpful for whom // *Pers Soc Psychol.* – 1990. – No 58. – P. 80–89.

10. Ehlert U. Verhaltensmedizin [Behavioral health]. – Berlin, Germany: Springer, 2002.

11. Kayser K. Enhancing dyadic coping during a time of crisis: a theory-based intervention with breast cancer patients and their partners // *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* / Revenson T.A., Kayser K., Bodenmann G. – American Psychological Association, 2005. – R. 175–194.

12. Kühl K., Schurmann W., Rief W. Mental disorders and quality of life in COPD patients and their spouses // *Chron Obstruct Pulmon Dis.* – 2008. – No 3. – P. 727–736.

13. Malik F.A., Gysels M., Higginson I.J. Living with breathlessness: a survey of caregivers of breathless patients with lung cancer or heart failure // *Palliat Med.* – 2013. – No 27. – R. 647–56.

14. Miller B., Cafasso L. Gender differences in caregiving: fact or artifact? // *Gerontologist.* – 1992. – No 32. – R. 498–507.

15. Revenson T.A., Abraido-Lanza A.F., Majerovitz S.D., Jordan C. Couples coping with chronic illness: what's gender got to do with it? // *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping.* – Washington: American Psychological Association, 2005. – R. 137–256.

16. Revenson T., Kayser K., Bodenmann G. Couples coping with stress: emerging perspectives on dyadic coping. – Washington: American Psychological Association, 2005.

17. Roth D.L., Perkins M., Wadley V.G. Family caregiving and emotional strain: associations with quality of life in a large national sample of middle-aged and older adults // *Qual Life Res.* – 2009. – No 18. – R. 679–688.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.24

Гамова Светлана Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент

Фаустова Ирина Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Бакаева Ольга Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
sv19793@rambler.ru, fayst71@mail.ru, bakaevaon@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ ПО УКРЕПЛЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается понятие «эмоциональное здоровье ребенка-дошкольника»; особенности реализации комплексной программы обучения педагогов, включающей теоретическую, методическую и практическую подготовку. Теоретическая подготовка педагогов направлена на изучение общих положений проблемы укрепления эмоционального здоровья у детей старшего дошкольного возраста. Методическая подготовка подчинена задачам ознакомления педагогов с методикой проведения диагностики эмоционального развития ребёнка; со спецификой использования методов коррекции в решении проблем эмоциональной сферы ребёнка; изучению техники средств физического воспитания (разнообразных видов дыхательных, релаксационных гимнастик, оздоровительных игр, способов самомассажа и т.д.). Целью практической подготовки явилось использование полученных теоретических знаний в образовательном процессе детского сада. Результаты исследования показывают необходимость повышения уровня и эффективности системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработку новой методики укрепления эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, комплексная программа обучения педагогов, эмоциональное здоровье детей.

Проблема сохранения и укрепления эмоционального здоровья дошкольников становится все более актуальной, так как в последние годы наблюдается все больше детей с нарушениями психоэмоционального развития. К ним относятся эмоциональная неустойчивость, тревожность, враждебность, агрессивность и другие проявления.

Эмоциональное здоровье ребенка дошкольного возраста характеризуется, по мнению О.И. Бадулиной, преобладанием положительных эмоций над отрицательными и закреплением их в чертах характера и личности детей: положительная самооценка, доброжелательность, уверенность в себе и своих силах. Но не у всех детей эмоциональное развитие протекает благополучно, что проявляется во внутренних переживаниях и нарушениях в поведении.

Исследования А.Д. Кошелевой, И.В. Фаустовой и др. показывают, что «устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние ребенка является основой всего отношения дошкольника к миру и влияет на особенности переживания семейной ситуации, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками» [3; 5].

Забываясь об эмоциональном здоровье детей необходимо помнить, что воспитателю нужно внимательно относиться к чувствам и переживаниям ребенка, его способностям, увлечениям, интересам, отношению к себе и к жизни.

Поэтому, как мы считаем, «эмоциональное здоровье ребенка-дошкольника может рассматриваться

как показатель психологического здоровья, как обобщенное положительное, комфортное эмоциональное состояние детей, представляющее собой стабильность эмоциональных реакций и отношений ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, позволяет ему успешно адаптироваться в социуме, и находит выражение в адекватности эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью» [1, с. 180].

В этом контексте задача психологической службы образования, по мнению И.В. Дубровиной, призвана помочь ребенку овладеть в соответствии с его возрастными особенностями средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития во взаимодействии с окружающим миром [2]. Укрепление эмоционального здоровья в старшем дошкольном возрасте возможно с помощью реализации психологической поддержки детей.

К задачам психологической поддержки можно отнести обучение положительному взаимоотношению и принятию других людей; обучение рефлексивным умениям; формирование потребности в саморазвитии.

Основными психолого-педагогическими формами и методами укрепления эмоционального здоровья детей являются специально разработанные психологические занятия, включающие элементы арттерапии, сказкотерапии, психогимнастические этюды, игры-драматизации, решение проблемно-практических ситуаций.

Чтобы работа с детьми принесла результат, нужно чтобы в ней активное участие принимали

педагоги и родители. Поэтому необходимы такие направления психолого-педагогической работы как проведение с детьми коррекционно-развивающих занятий, организация подготовительной работы с воспитателями, консультирование родителей. Методика, которую мы разработали, могут с успехом использовать педагоги-психологи ДОО.

В первый год исследовательского проекта были собраны статистические данные по уровню эмоционального здоровья детей-дошкольников в Липецкой области путём анализа данных областных, районных, городских дошкольных отделов образования; проведена диагностика уровня эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста, изучена позиция педагогов и их осведомленность в вопросах укрепления эмоционального здоровья детей.

В настоящее время для нас представляет интерес поиск форм и методов укрепления эмоционального здоровья старших дошкольников в ДОО. Необходимым условием эффективности данной работы является активное участие в ней педагогов.

При анализе психолого-педагогической работы в ДОО по улучшению эмоционального здоровья дошкольников С.Н. Гамова выявила, что «...большая часть педагогов довольно хорошо разбирается в нарушениях эмоционального развития дошкольников и выделяют причины подобного состояния. Воспитатели считают, что наибольшую выраженность у детей приобретают обидчивость, вспыльчивость, конфликтность, агрессивность. Основными факторами снижения эмоционального здоровья у детей 30% респондентов считают неблагоприятную атмосферу в группе, социально-экономическую ситуацию в стране (56%) и эмоциональную незащищенность в семье (67%). Большую роль отводят влиянию телевидения (44%)» [1].

При ответе о трудностях, которые испытывают педагоги в решении проблемы, оказалось, что у 42% не хватает времени, 6% опрошенных считают, что решение этой задачи входит в обязанности психолога, 25% затрудняются ответить, 27% респондентов признаются, что им не педагогической литературы в работе с дошкольниками, имеющими отклонения эмоционального здоровья.

Педагоги подчеркивают необходимость воспитательной работы, направленной на укрепление эмоционального здоровья дошкольников, однако целенаправленная деятельность воспитателей в этом направлении отсутствует. «Не используются средства физической культуры, направленные на укрепление эмоционального здоровья у детей, создающие возможность ребенку сбросить накопившуюся энергию, снять излишнюю двигательную активность, способствующие мускульному расслаблению, улучшающие самочувствие детей (упражнения с попеременным мышечным напряжением и расслаблением, гимнастика с элементами аутогенной тренировки, игровой общий самомассаж,

игровые упражнения на релаксацию и дыхание, игровые имитационные упражнения и др.)» [1]. В режиме дня нет оздоровительной гимнастики перед и после дневного сна.

Педагогами ДОО недостаточно используются элементы арттерапии, игротерапии, психогимнастические этюды, игры-драматизации, решение проблемно-практических ситуаций. Недостаточно используется индивидуально-дифференцированный подход к дошкольникам с разным уровнем эмоционального здоровья.

Таким образом, исследование говорит о необходимости повышения уровня и эффективности системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработку методики укрепления эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста.

В рамках исследовательского проекта нами была разработана и реализована комплексная программа обучения педагогов, включающая теоретическую, методическую и практическую подготовку. Оценка результатов проводилась на основе беседы.

С.Н. Гамова пишет: «...теоретическая подготовка педагогов была направлена на изучение общих положений проблемы укрепления эмоционального здоровья у детей старшего дошкольного возраста; рассматривалось значение и роль эмоциональной сферы в психическом развитии ребёнка-дошкольника; закономерности развития эмоций в детском возрасте; индивидуальные характеристики эмоциональной сферы детей; условия эмоционального благополучия ребёнка в детском саду. Основной формой организации обучения являлись лекции. Методическая подготовка была направлена на ознакомление педагогов с методикой проведения диагностики эмоционального развития ребёнка; рассматривалась специфика использования методов коррекции в решении проблем эмоциональной сферы ребёнка (коррекция тревожности, агрессивности, эмоциональной неустойчивости и др.); изучались особенности методики использования средств физического воспитания и арттерапии в укреплении эмоционального здоровья детей, приобретались необходимые навыки методического руководства ими; отрабатывалась техника предложенных нами средств физического воспитания (разнообразные виды дыхательных, релаксационных гимнастик, оздоровительных игр, способы самомассажа и т.д.); рассматривались критерии отбора и схемы распределения коррекционных средств в режиме дня детского сада» [1].

Эта подготовка включала проведение консультаций, семинаров-практикумов, тренингов с использованием методов активации мышления: бесед, дискуссий, проблемных педагогических ситуаций. На семинарах и практикумах мы знакомили педагогов с особенностями методики обучения детей новым упражнениям [1].

Овладеть разнообразием движений и упражнений по предложенной нами методике возможно лишь при условии правильного обучения. Целостный процесс обучения делится на три этапа: начальный этап разучивания двигательного действия; этап углубленного разучивания; этап закрепления и совершенствования двигательного действия.

«Начальный этап обучения, по мнению С.Н. Гамовой, характеризуется созданием предварительного представления об упражнении. На этом этапе обучения педагог рассказывает, объясняет и демонстрирует упражнения, а дети пытаются воссоздать увиденное, опробуют упражнение. Название упражнения, вводимое педагогом на начальном этапе, создаёт условия для формирования его образа, активизирует работу центральной нервной системы детей. На первом этапе обучения используется методика начального разучивания, которая включает: показ педагогом образца движения; его детальный показ, сопровождаемый словом; выполнение показываемого движения самим ребёнком. Эти приёмы обеспечивают образование в коре головного мозга временных связей, способствуют сознательному запоминанию ребёнком последовательности элементов движения, объединению их в целостный двигательный образ с опорой на мышечные ощущения» [1].

На этапе углубленного разучивания упражнений уточняются и совершенствуются детали техники его выполнения. Главной задачей данного этапа является уточнение двигательных действий, свободного и слитного выполнения упражнения. Основным методом обучения на этом этапе является целостное выполнение упражнения. Расчленение движения происходит только в случае уточнения его деталей. Исходя из процесса усвоения движения, воспитателю необходимо использовать разнообразные методические приёмы. Обучая, обращать внимание ребёнка на правильность выполнения действия, используя словесное поощрение («Хорошо стоишь, у тебя правильное исходное положение»), обращать внимание ребёнка и на ошибки. Воспитатель должен следить за выполнением упражнений каждым ребёнком. Подходить к нему, давать указания, исправлять, если есть необходимость, позу, что позволяет детям осознанно стремиться к качественному и точному выполнению упражнения.

На втором этапе обучения педагог может предложить ребёнку вспомнить и рассказать, как выполняется упражнение. При этом ребёнку даётся план-схема: «Вспомни, какое исходное положение рук, ног; какую ногу нужно поднять вначале, куда её поставить». Такое напоминание вызывает идеомоторное представление, ребёнок вспоминает последовательность движений и осознанно их выполняет. У него активизируется внимание, память, мышление, появляется желание красиво и пра-

вильно выполнить движения. Если у детей они сразу не получаются, то наиболее сложные движения педагог может ещё раз показать и дать пояснение к их выполнению.

По мере освоения движений целесообразно варьировать сочетание наглядных и словесных методов обучения, демонстрировать показ всего упражнения с объяснением; частичный показ с пояснением; описание упражнения без показа; установку на мысленное воспроизведение упражнения и его описание детьми и вновь показ всего упражнения с пояснением отдельных сторон.

Этап закрепления и совершенствования характеризуется образованием двигательного навыка, переходом его в умение высшего порядка. Ведущую роль приобретают методы разучивания в целом. По мере многократного повторения упражнения двигательный навык формируется в основном варианте. Этап совершенствования упражнения считается завершённым только тогда, когда дети начнут свободно его выполнять по названию, с полной эмоциональной отдачей. На этом этапе педагог может использовать счёт, музыку, творческие задания.

«Целью практической подготовки, по мнению С.Н. Гамовой, явилось использование полученных теоретических знаний в образовательном процессе детского сада. Были организованы просмотры разнообразных форм физического воспитания (физкультурные занятия, оздоровительная гимнастика, подвижные игры и др.) по разработанной нами методике, с последующим обсуждением данной проблемы за круглым столом.

При обсуждении способов общения воспитателя с детьми на занятии выделяли важность насыщения своего отношения к детям положительными эмоциональными проявлениями: добрым взглядом, улыбкой, лёгким прикосновением, поглаживанием по голове, обниманием за плечи, шутливым подталкиванием, отмечалась важность придания речи положительного эмоционального тона и т.д.

Внимание педагогов было направлено на усиление индивидуализации педагогических воздействий к детям с различными уровнями эмоционального здоровья» [1].

В ходе реализации методики, тактика воздействия педагога или психолога должна быть различной в отношении дошкольников, отличающихся разными проявлениями эмоционального неблагополучия. Дети с высоким уровнем эмоционального неблагополучия отличаются повышенной тревожностью, разнообразными стойкими страхами, неуверенностью. Для них разработаны занятия на снятие тревожности, коррекцию страхов, формирование адекватной самооценки, уверенности в собственных силах. Обязательным направлением в коррекционно-развивающей работе с детьми должна быть оптимизация отношений внутри детского коллектива: формирование навыков сотрудничества,

социально-уверенного поведения, создание эмоционально-комфортной атмосферы в группах.

Проводились релаксационные паузы для снятия эмоционального напряжения, использовались различные приемы ауторелаксации, мышечной релаксации, музыкотерапии. Это способствовало повышению чувства эмоционального комфорта у педагогов, что опосредованно оказывало влияние и на повышение чувства комфорта у детей.

Беседа, проведенная с педагогами по итогам первого этапа, показала выраженные положительные изменения в повышении педагогической готовности к укреплению эмоционального здоровья у старших дошкольников. Это проявилось в понимании необходимости личностно-развивающего подхода в общении с дошкольниками и мотивационной готовности к принятию новой методики.

В настоящее время экспериментальная методика укрепления эмоционального здоровья дошкольников проходит апробацию на практике. Разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий для детей старшего дошкольного возраста позволит решить следующие задачи: формирование у детей адекватного отношения к себе и к окружающим; снижение агрессивности, тревожности, страхов; овладение ребёнком «языком» эмоций как способом выражения собственных эмоциональных состояний, развитие умения регулировать свои отрицательные эмоции; развитие гибкости поведения, способности адекватно реагировать на различные жизненные ситуации. Обязательным принципом реализации методики является соблюдение эмоционально-психологического комфорта дошкольников.

В процессе эксперимента в качестве основного метода коррекции эмоционального неблагополучия предполагается использование арттерапии. Это незаменимый инструмент для исследования и гармонизации тех сторон внутреннего мира ребенка, особенно эмоциональной сферы личности, для выражения которых слова малопригодны. Одна из особенностей дошкольника заключается в том, что он в большинстве случаев затрудняется в вербализации своих проблем и переживаний.

В результате применения арттерапевтических методов в коррекционной работе с детьми можно обеспечить эффективное эмоциональное реагирование, облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных детей, развивать произвольность и способность к саморегуляции, помочь осознанию ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний. В связи с этим в коррекционно-развивающей работе со старшими дошкольниками особое внимание будет уделено использованию рисуночной терапии, сказкотерапии и музыкальной терапии.

Для детей с низким уровнем эмоционального здоровья часто характерным является повышение

мышечного тонуса скелетных мышц. Это усугубляет состояние, приводит к быстрой утомляемости, слабости. Поэтому в экспериментальную методику мы включаем психогимнастические этюды и упражнения, позволяющие снимать эмоциональное напряжение и мышечные зажимы, корректировать настроение и отдельные черты характера, обучать релаксации. Занимаясь психогимнастикой, дети смогут изучать различные эмоции, возможность управлять ими, что способствует развитию эмоциональной сферы ребенка через обучение языку мимики и движений. С целью снятия эмоционального напряжения дошкольников также планируется применение релаксационных упражнений.

Занятия с применением перечисленных методов должны носить коррекционно-развивающий характер, то есть направленность не только на коррекцию уже имеющихся проблем в эмоциональной сфере, но и на профилактику возникновения эмоционального дискомфорта у детей в детском саду, создание благоприятной атмосферы, характеризующейся доброжелательным общением [1].

При реализации методики, тактика воздействия педагога или психолога должна быть различной в отношении дошкольников, отличающихся разными проявлениями эмоционального неблагополучия. Дети с высоким уровнем эмоционального неблагополучия отличаются повышенной тревожностью, разнообразными стойкими страхами, неуверенностью. Для них разработаны занятия на снятие тревожности, коррекцию страхов, формирование адекватной самооценки, уверенности в собственных силах. Обязательным направлением в коррекционно-развивающей работе с детьми должна быть оптимизация отношений внутри детского коллектива: формирование навыков сотрудничества, социально-уверенного поведения, создание эмоционально-комфортной атмосферы в группах.

Таким образом, найти решение проблемы нарушения эмоционального здоровья дошкольников возможно только общими усилиями психологов, педагогов и родителей.

Библиографический список

1. *Гамова С.Н.* Возможности укрепления эмоционального здоровья детей дошкольного возраста средствами физической культуры // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 4. – С. 180–183.
2. *Дубровина И.В.* Практическая психология образования. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
3. *Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А.* Эмоциональное развитие дошкольников / под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

4. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М.: Академия, 2004. – 365 с.

5. Фаустова И.В. Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2011. – 213 с.

References

1. Gamova S.N. Vozmozhnosti ukrepleniya ehmocional'nogo zdorov'ya detej doshkol'nogo vozrasta sredstvami fizicheskoy kul'tury // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. –

2014. – № 4. – S. 180–183.

2. Dubrovina I.V. Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya. – SPb.: Piter, 2004. – 592 s.

3. Kosheleva A.D., Pereguda V.I., SHagraeva O.A. EHmocional'noe razvitie doshkol'nikov / pod red. O.A. SHagraevoj, S.A. Kozlovoj. – М.: Akademiya, 2003. – 176 s.

4. Stepanenkova E.H.YA. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i razvitiya rebenka. – М.: Akademiya, 2004. – 365 s.

5. Faustova I.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya preodoleniya ehemocional'nogo neblagopoluchiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. – Elec, 2011. – 213 s.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Автор статьи представил результаты применения метода социальных проектов по формированию эмпатийной культуры будущих учителей, а также в процессе проведения эксперимента автором был составлен алгоритм, благодаря которому процесс формирования эмпатийной культуры с помощью метода социальных проектов происходит наиболее эффективно. В статье подробно описан каждый пункт выявленного алгоритма, его значение для процесса обучения при подготовке будущих учителей. Благодаря данному алгоритму, формирование эмпатийной культуры будущих учителей можно осуществлять при прохождении студентами любого курса гуманитарного цикла.

Ключевые слова: эмпатийная культура, эмпатия, рефлексия, метод социальных проектов, эмпатическое слушание.

Для профессиональной деятельности учителя характерна особая специфика спектра и содержания задач. Учитель находится в постоянном контакте с большим количеством окружающих его людей (учащиеся, родители, коллеги и т.д.). Существует много факторов, влияющих на предъявления высоких требований к личности учителя: изменения социальных и экономических условий существования современного общества, все более принимающее популярность личностно-ориентированное образование, требующее индивидуального подхода к каждому ребенку, увеличение количества детей, принадлежащих к разным этническим группам и культурам. Все это требует наличия у современного учителя понимания, сочувствия, моральной поддержки. В связи с чем, была выдвинута гипотеза, что при разработке концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей процесс профессионально-педагогической подготовки станет наиболее практико-ориентированным и обоснованным согласно социальному заказу современного общества.

Ранее проведенное исследование по формированию эмпатийной культуры будущих учителей показало актуальность данной проблемы и в то же время были обозначены пути для дальнейшего ее исследования [7].

Личностно-деятельностная природа эмпатийной культуры, направленная на осуществление социально-значимой деятельности, объективно активизирует необходимость интеграции личностного и профессионального развития будущих учителей [8; 9].

На современном этапе развития психологической науки, несмотря на имеющиеся исследования, явление эмпатийной культуры остается малоизученным. Проанализировав ряд зарубежных исследований, мы пришли к выводу, что на Западе не рассматривается эмпатийная культура учителей вообще, в основном внимание зарубежных коллег акцентируется на эмпатии и рефлексии учителя как профессионального качества [11; 14].

Ряд российских исследователей определяют эмпатийную культуру как способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого человека, как интегративное качество личности и рассматривают в совокупности с проявлением рефлексии, когнитивных качеств [2; 4; 6]. Также следует отметить, что в состав эмпатийной культуры входят такие компоненты, как когнитивный, эмоционально-деятельностный и личностно-ценностный. В связи с чем, эмпатийная культура взаимосвязана с психологической культурой, так как основу психологической культуры личности составляет комплекс эмоциональных переживаний, основанных на осознании безусловной нравственной ответственности перед людьми, обществом и самим собой за свои отношения, действия, поступки [5].

Что касается нашего исследования, мы пришли к выводу, что эмпатийную культуру следует рассматривать с точки зрения профессионально-педагогической культуры учителя и общей культуры личности, поэтому под *эмпатийной культурой будущих учителей* понимается вид его профессиональной культуры, в которой сочувствие, сопереживание и толерантность выступают основными ценностями профессиональной деятельности [7, с. 25]. Здесь следует добавить, что формирование данного качества должно происходить под постоянным контролем и обратной связи, а также согласно определенным принципам, которые помогают планировать образовательный процесс целенаправленно, постоянно ориентируясь на конкретный результат.

Конфликты, разногласия между людьми и группами негативно сказываются на развитии современного общества во всех сферах жизни. Эмпатийная культура и ее составляющие могут бороться с этой социальной разобщенностью, помогая людям, относиться друг к другу с пониманием, толерантно способствовать сотрудничеству и единству [12]. В своем исследовании мы предлагаем, уделять преподавателям больше времени на про-

явления эмпатийной культуры и ее составляющих как во время работы со студентами, так и во внеучебной деятельности, так как невозможно сформировать эмпатийную культуру у будущих учителей, не обладая ею самим [10].

Формирование эмпатийной культуры будущих учителей может быть адаптировано в зависимости от академической направленности курса и уровня комфорта самого преподавателя. Необходимым условием для формирования данного качества является непредвзятое отношение и творческий подход преподавателя к своим студентам и самому себе.

С точки зрения как педагогического, так и практического подходов, метод социальных проектов является идеальной платформой для формирования эмпатийной культуры будущих учителей. В педагогике подчеркивается взаимосвязь и баланс между обучением студентов и удовлетворением реальных потребностей общества, и указывается, что как эмпатия, так и сама эмпатийная культура является не личностной чертой характера, а приобретенный навык или умение [1; 5].

Задача преподавателя в процессе формирования эмпатийной культуры, создать условия, приближенные к реальной жизни, благодаря которым, будущие учителя окажутся в ситуациях, где следует решить социальную проблему, столкнуться с людьми, принадлежащими к разным возрастным, социальным категориям. Им предстоит испытать различные варианты последствий при решении проблемы в зависимости от поведения участников конкретной ситуации, а также умения реализовать на практике способность предвидеть дальнейшие действия собеседника и прогнозировать результат взаимодействия.

Для многих будущих учителей метод социальных проектов может создать когнитивный диссонанс и бросить вызов их ранее существующим предвзятым убеждениям и взглядам на жизнь [1; 10]. Метод социальных проектов включает экспериментальный и рефлексивный компоненты. Экспериментальный компонент предлагает будущим учителям решить проблему, применяя эмпатические знания и способности, а рефлексивный компонент выступает обратной связью с преподавателем и дает возможность углубить эти знания и улучшить способности [10].

На практике, метод социальных проектов можно рассматривать как Зону ближайшего развития, это концепция, предложенная Л.С. Выготским [3]. ЗБР применительно к формированию эмпатийной культуры будущих учителей следует понимать как некое расстояние между тем, что уже известно и что еще неизвестно, но может быть освоено посредством собственного опыта [3], полученных знаний, рефлексивных и учебных мероприятий, организуемых и контролируемых преподавателем с целью формирования у будущих учителей основ-

ных компонентов эмпатийной культуры. Благодаря решению ситуативных задач, приближенных к реальной жизни, у будущих учителей эффективней сформируются эмпатические навыки под постоянным контролем преподавателя, а не если бы они формировали их самостоятельно.

Несомненно, метод социальных проектов является отправной точкой для повышения уровня сформированности эмпатийной культуры будущих учителей, но он является недостаточным для более эффективного ее формирования. Мы выделили некоторый алгоритм, внедрение в учебный процесс которого, позволит более эффективно формировать у будущих учителей основные компоненты эмпатийной культуры.

Применение хотя бы одной из ниже представленных стратегий алгоритма позволит сделать процесс формирования сознательным и практико ориентированным:

- предоставлять студентам возможность практического применения знаний об эмпатийной культуре.
- включение эмпатии в число коррелятов профессиональной рефлексии будущих учителей.
- включение формирования эмпатийной культуры в задачи обучения.

1. Предоставлять студентам возможность практического применения знаний об эмпатийной культуре. Сущность применения первого пункта стратегии заключается в использовании прямого и косвенного метода педагогического воздействия на будущих учителей. Прямой метод (используется при непосредственном взаимодействии обучающихся с окружающими и друг с другом) оказывает особенно сильное влияние на формирование основных составляющих эмпатийной культуры (когнитивного, эмоционально-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов) [7]. Эффективность данного метода связана с когнитивным диссонансом, который возникает, когда будущие учителя сталкиваются лицом к лицу с ситуациями, которые бросают вызов их предвзятым убеждениям.

Однако косвенный метод (например, создание веб-сайтов, анализ и систематизация изученного материала, подготовка исследовательских отчетов) также может способствовать формированию эмпатийной культуры, особенно когда студенты имеют возможность готовить проекты и материалы в группе, обсуждая результаты и договариваться.

Для более эффективного формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, следует использовать прямой и косвенный метод педагогического воздействия вместе. Например, при прохождении педагогической практики можно вовлекать будущих учителей в волонтерскую деятельность: организовывать встречи с детьми, испытывающими трудности с социальной адапта-

цией, после чего будущие учителя делают отчет о проделанной работе.

Либо преподаватель организует встречи студентов с будущими коллегами, такое взаимодействие поможет обучающимся понять общество и окружение, с которым они будут впоследствии общаться. Здесь следует отметить, что если будущие учителя напрямую взаимодействуют с окружающими (будущими коллегами, детьми, директором школы, преподавателем), это особенно полезно при условии организации встречи с одним и тем же человеком, как в рабочей обстановке, так и в неформальной. Такие встречи помогают понять потребности общества, а также получить эмпатический опыт общения с окружающими.

2. Включение эмпатии в число коррелятов профессиональной рефлексии будущих учителей. Учитель с высокоразвитой эмпатийной культурой способен подвергать рефлексии действия и поведение обучающегося, осмысливать их и уже согласно этому строить дальнейшие межличностные отношения. В процессе общения человек познает себя (рефлексия) через понимание другого (эмпатия). Процесс понимания друг друга опосредован актом рефлексии. Применительно к нашему исследованию, рефлексия в деятельности будущих учителей имеет колоссальное значение для процесса формирования эмпатийной культуры, поскольку выводит будущего учителя за пределы деятельностного акта и заставляет со стороны критически оценить степень соответствия выполненных им действий заданным требованиям. Тем самым именно рефлексия приучает будущих учителей к непрерывному осознанию своей практической деятельности.[7].

Как показал анализ литературы по исследуемой проблеме, существует много способов включения эмпатии в рефлексию студентов [2; 6; 8; 9; 12; 13], в данном исследовании мы использовали следующие:

Проведение самооценки эмпатии. Опираясь на исследования Эверхарта, мы воспользовались его методикой проведения самооценки эмпатии у студентов, сущность которой заключалась в проведении данного мониторинга в начале эксперимента и в конце, и выделили следующие уровни эмпатийной культуры: потрясение, осознание, понимание.

Первый уровень эмпатийной культуры характеризуется тем, что будущие учителя испытывали шок и потрясение, вызванное социальными и экономическими проблемами людей, с которыми им пришлось общаться (дети из неблагополучных семей, детских домов, учителя в школах и др.).

Уровень осознания характеризуется спокойным восприятием проблем окружающих и их обстоятельств. Обладая третьим уровнем эмпатийной культуры, будущие учителя приходят к пониманию, почему все происходит так или иначе, от чего

это зависит, и начинают оценивать не самих людей, а их поступки, пытаются разобраться в причинах этих поступков, опять же оценивая сами действия, а не тех, кто их выполняет.

В период эксперимента, будущие учителя определяли самостоятельно свой уровень эмпатийной культуры и в рефлексивный дневник фиксировали объяснения, почему они отождествляли себя с этим уровнем; как их общение с окружающими могло бы способствовать дальнейшему развитию эмпатийной культуры, в том числе, какие взаимодействия были бы наиболее полезны; какие изменения они ожидали увидеть в своем уровне на протяжении всего семестра; почему и как они определят, смогли ли увеличить уровень эмпатийной культуры в течение семестра.

Будущие учителя зачитывали рефлексивный дневник всей группе, каждый высказывал свою точку зрения, проводились дискуссии и обсуждения по уровням сформированности эмпатийной культуры.

В конце семестра студентов снова попросили оценить уровень эмпатийной культуры и задуматься, изменился ли он в течение семестра, если да, то почему и как.

3. Включение формирования эмпатийной культуры в задачи обучения. Чтобы целенаправленно формировать эмпатийную культуру будущих учителей, преподавателю следует отнестись к процессу к одной из целей обучения. Вне зависимости от преподаваемого предмета это сделать вполне возможно: включать вопросы на самопознание, связанные с проявлением эмпатийной культуры в начале и конце прохождения курса, давать задания будущим учителям, при выполнении которых требуется проявлять эмпатийную культуру и т.д.

Как показало представленное исследование по использованию метода социальных проектов с целью формирования эмпатийной культуры будущих учителей, многие преподаватели различных курсов обучения заинтересованы в формировании способности своих студентов сопереживать другим. В стремлении создавать инклюзивные пространства, как в самом университете, так и на более высоком социальном уровне, формирование эмпатийной культуры и ее составляющих является очень актуальным и востребованным. В процессе исследования мы пришли к выводу, что именно на преподавателя возлагается ответственность и главная роль в ее формировании при подготовке будущих учителей, задача которых будет воспитать и сформировать у учащихся сочувствие, понимание, способность эффективного эмпатического взаимодействия с окружающими.

Представленное исследование не является исчерпывающим, но наглядно представляет обзор метода социальных проектов по формированию эмпатийной культуры будущих учителей, который,

по нашему мнению будет полезен для преподавателей, которые занимаются подготовкой будущих учителей.

Библиографический список

1. *Балева М.В.* Влияние произвольной групповой самоидентификации на социальную перцепцию групп разного типа // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 68. – С. 109–130.
2. *Волчкова Э.Г.* Национальное самосознание и самоидентификация // Филология и культура. – 2014. – № 3 (37). – С. 315–318.
3. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
4. *Гришко И.В.* Эмпатийная культура будущего педагога-психолога: вербальные и невербальные характеристики речи // Научные исследования современных ученых: Сб. материалов XV Междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2016. – С. 404–407.
5. *Дубровина И.В., Лубовский Д.В.* Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 6. – С. 25–33.
6. *Кошкина И.В.* Эмпатийная подготовка будущего воспитателя к реализации принципа гуманизации в образовательном процессе ДОО // Гуманизация образовательного пространства: Материалы междунар. науч. конф. – М.: Перо, 2016. – С. 470–476.
7. *Саламатина Ю.В.* Формирование эмпатийной культуры будущих учителей.– Екатеринбург: Урал. гос. экон. ун-та, 2016. – 127 с.
8. *Троицкая Е.А.* Природа эмпатии в зарубежной психологии конца XX начала XXI века // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2011. – № 613. – С. 52–64.
9. *Федоров И.В.* Предположения о респонзивной природе эмпатии // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 53. – С. 64–72.
10. Empathy Activators: Teaching tools forenhancing empathy development in service-learning classes / Everhart R.S., Elliott K., Pelco L.E., Westin D., Briones R., Peron E., & associates. March 2016; Division of Community Engagement Resources [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://scholarscompass.vcu.edu/community_resources/ (дата обращения: 15.08.2018).
11. *Ioannidou F., Konstantikaki V.* Empathy and emotional intelligence: What is it really about? [Электронный ресурс] // International Journal of Caring Sciences. – 2008. – No 1 (3). – Pp. 118–123. – Режим доступа: http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/Vol1_Issue3_03_Ioannidou.pdf (дата обращения: 15.08.2018).
12. *Konrath S.H., O'Brien E.H., Hsing C.* Changes in dispositional empathy in American college students

over time // A meta analysis Personality and Social Psychology Review. – 2011. – No 15. – Pp. 180–198.

13. *Roth P.A.* What is reflective practice? – 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lovehealth.org/tools/reflection2.htm> (дата обращения: 21.12.2006).

14. *Wilson J.C.* Service-learning and the development of empathy in US college students [Электронный ресурс] // Education + Training. – 2011. – No 53. – Pp. 207–217. – Режим доступа: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/00400911111115735> (дата обращения: 15.08.2018).

References

1. *Baleva M.V.* Vliyanie proizvol'noj gruppovoj samoidentifikacii na social'nyuyu percepciyu grupp raznogo tipa // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 2018. – № 68. – С. 109–130.
2. *Volchkova E.H.G.* Nacional'noe samosoznanie i samoidentifikaciya // Filologiya i kul'tura. – 2014. – № 3 (37). – С. 315–318.
3. *Vygotskij, L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya. – М.: АСТ: Астрель: Lyuks, 2005. – 671 s.
4. *Grishko I.V.* EHmpatijnaya kul'tura budushchego pedagoga-psihologa: verbal'nye i neverbal'nye harakteristiki rechi // Nauchnye issledovaniya sovremennyh uchenyh: Sb. materialov XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Astrahan', 2016. – С. 404–407.
5. *Dubrovina I.V., Lubovskij D.V.* Razvitie psihologicheskoy kul'tury obuchayushchihsya v kontekste realizacii obrazovatel'nyh standartov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2017. – Т. 22. – № 6. – С. 25–33.
6. *Koshkina I.V.* EHmpatijnaya podgotovka budushchego vospitatelya k realizacii principa gumanizacii v obrazovatel'nom processe DОО // Gumanizaciya obrazovatel'nogo prostranstva: Materialy mezhdunar. nauch. konf. – М.: Pero, 2016. – С. 470–476.
7. *Salamatina YU.V.* Formirovanie ehmpatijnoj kul'tury budushchih uchitelej.– Ekaterinburg: Ural. gos. ehkon. un-ta, 2016. – 127 s.
8. *Troickaya E.A.* Priroda ehmpatii v zarubezhnoj psihologii konca XX nachala XXI veka // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. – 2011. – № 613. – С. 52–64.
9. *Fedorov I.V.* Predpolozheniya o responzivnoj prirode ehmpatii // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 2014. – № 53. – С. 64–72.
10. Empathy Activators: Teaching tools forenhancing empathy development in service-learning classes / Everhart R.S., Elliott K., Pelco L.E., Westin D., Briones R., Peron E., & associates. March 2016; Division of Community Engagement Resources [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://scholarscompass.vcu.edu/community_resources/ (data obrashcheniya: 15.08.2018).

11. Ioannidou F., Konstantikaki V. Empathy and emotional intelligence: What is it really about? [EHlektronnyj resurs] // International Journal of Caring Sciences. – 2008. – No 1 (3). – Pp. 118–123. – Rezhim dostupa: http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/Vol1_Issue3_03_Ioannidou.pdf (data obrashcheniya: 15.08.2018).

12. Konrath S.H., O'Brien E.H., Hsing C. Changes in dispositional empathy in American college students over time // A meta analysis Personality and Social Psychology Review. – 2011. – No 15. – Pp. 180–198.

13. Roth P.A. What is reflective practice? – 1989. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.lovehealth.org/tools/reflection2.htm> (data obrashcheniya: 21.12.2006).

14. Wilson J.C. Service-learning and the development of empathy in US college students [EHlektronnyj resurs] // Education + Training. – 2011. – No 53. – Pp. 207–217. – Rezhim dostupa: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/00400911111115735> (data obrashcheniya: 15.08.2018).

Нечаева Наталья Викторовна*кандидат филологических наук, доцент**Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург***Степанова Мария Михайловна***кандидат педагогических наук**Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого***Светова Светлана Юрьевна***директор компании «Т-Сервис», г. Санкт-Петербург**nnechaeva@herzen.spb.ru, mariekot@mail.ru, Svetlana.svetova@tra-service.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ПЕРЕВОДА: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ, РУКОВОДСТВА ВУЗА И ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПАНИЙ

В статье представлены результаты анализа существующих в настоящее время требований к преподавателям перевода в университетах. Анализ проведен в трех целевых сегментах: было оценено мнение студентов, обучающихся на переводческих образовательных программах в ряде российских вузов, мнение профессиональных переводчиков, требования руководства вузов к преподавателям, а также ожидания представителей переводческих компаний. Для исследования были привлечены данные анкетных опросов, а также нормативные документы вуза. Показано, что в настоящее время уровень требований к преподавателям перевода со стороны всех заинтересованных сторон достаточно высок и отличается многоплановостью. На основании анализа полученных данных обосновано, что при условии грамотного планирования времени и разумной интерпретации требований возможна эффективная подготовка качественных переводческих кадров для современной переводческой отрасли.

Ключевые слова: перевод, подготовка переводчиков, преподаватель перевода, переводческая отрасль, удовлетворенность потребителей, образовательные услуги, анкетирование.

В настоящее время высшее образование в области лингвистики и, в частности, перевода выступает в качестве одного из наиболее популярных гуманитарных направлений подготовки. Множество вузов предлагает обучение переводу и на уровне бакалаврских, и на уровне магистерских программ. При этом, несмотря на то, что в магистратуре подразумевается более глубокая и специализированная подготовка, туда часто поступают выпускники бакалавриата других специальностей, что сокращает время формирования именно переводческих навыков. И это накладывает дополнительные требования и обязательства на тех преподавателей, которые вовлечены в процесс подготовки будущих переводчиков.

Помимо этого, во многих вузах нашей страны преподавать перевод зачастую приходится людям, которые не имеют соответствующей специализации в области перевода, которые привыкли выступать в роли преподавателей иностранных языков [4]. При этом сегодня уже аксиоматичным, с точки зрения практики и здравого смысла, является утверждение о том, что преподавать перевод и преподавать иностранный язык – это два совершенно разных вида профессиональной деятельности. Преподаватель перевода должен обладать специальными теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками в области перевода и его преподавания, а не только иметь высокий уровень языковой подготовки. К сожалению, до сих пор далеко не всегда эту дифференциацию признают в вузах.

Для изучения требований, которые предъявляются к преподавателям перевода, было проведено исследование в трех целевых сегментах: мнение

студентов переводческих образовательных программ, требования руководства университета и ожидания представителей переводческих компаний, т.е. потенциальных работодателей выпускников вузов. Такой разносторонний анализ позволил подойти к изучению существующих требований комплексно.

Для изучения мнения студентов о том, какие качества они считают необходимыми для преподавателя перевода, была разработана онлайн-анкета. Следует отметить, что при использовании подобных инструментов оценки как компетентности преподавателей, так и качества образования по критерию удовлетворенности потребителей необходимо принимать в расчет субъективность оценки любой услуги потребителями. В случае высшего образования это осложняется также наличием «асимметрии компетентности». Она заключается в том, что квалификация студента как потребителя образовательных услуг, как правило, не достаточна для полной объективности делаемых им оценок [5]. Как показано Н.Л. Титовой, в университетах асимметрия компетентности обуславливается также содержательной сложностью предоставляемой услуги (образованием), и часто усиливается в виду того, что, несмотря на то, что потребителем образовательных услуг является студент, в большинстве случаев оплачивают (прямо или косвенно) его образование родители [6].

В то же время, чем выше уровень образования студента, чем солиднее его опыт обучения, тем ниже уровень асимметрии. Квалификация студентов магистратуры как потребителей образовательной услуги находится уже на достаточно высоком уровне, что позволяет считать, что магистранты

вполне объективно могут сформулировать требования и к качеству своего образования, и к тому, что они ждут от своих преподавателей. Поэтому опрос о том, каким студенты хотят видеть преподавателей перевода был проведен среди студентов магистратуры трех вузов Российской Федерации. В общей сложности в опросе приняло участие 55 магистрантов. Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Должен ли преподаватель перевода быть переводчиком?

2. Какими знаниями должен обладать преподаватель перевода?

3. Какими умениями должен обладать преподаватель перевода?

Точно такие же вопросы были заданы представителям переводческих компаний и переводчикам-практикам с опытом работы на переводческом рынке не менее 5 лет, которых мы для целей нашего исследования назовем «профессионалами».

При ответе на первый вопрос анкеты мнения респондентов разделились на две неравнозначные части: 20% студентов и 50% профессионалов отметили, что преподаватель перевода «обязательно должен совмещать преподавание перевода и работу переводчиком». Вторая часть (80% студентов и 50% профессионалов) отметила, что преподаватель перевода должен иметь опыт переводческой работы, но не обязательно в тот же самый период, когда преподает в вузе.

Знания, которыми должен обладать преподаватель перевода, по мнению студентов и профессиональных переводчиков, условно можно разделить на четыре группы:

1. Лингвистические и теоретические.
2. Методические и педагогические.
3. Профессионально-переводческие.
4. Знания особенностей современного переводческого рынка.

Умения преподавателя перевода, выделенные в результате анкетирования, также были распределены по четырем группам:

1. Профессионально-переводческие.
2. Методические и педагогические.
3. Организационные.
4. Коммуникативные.

Делая вывод о портрете идеального преподавателя перевода по результатам опроса данной целевой группы можно сказать следующее: преподаватель перевода, по мнению и студентов и профессионалов, должен все знать и все уметь. В том числе должен уметь «переводить в разных областях (техническая, медицинская, экономическая и др. тематики)». Представление многообещающее, но реализуемо ли это на практике? И опыт, и здравый смысл подсказывают, что нет. На рынке труда крайне редко встречаются «переводчики-универсалы», которые переводят все тематики.

Как правило, каждый переводчик-практик работает в определенной сфере и профессионально знаком с довольно ограниченным кругом тематик, особенно если речь идет о письменном переводе. Кроме того, студенты считают, что преподаватель перевода должен владеть и абсолютно всеми современными переводческими инструментами, и навыками постредактирования машинного перевода, и одновременно навыками и последовательного, и синхронного перевода. Профессионалы солидарны со студентами – они ждут, что преподаватели будут владеть всеми технологиями и всеми видами перевода, чтобы обучить этому студентов. Все это также говорит о том, что преподаватель перевода – как по мнению студентов, так и по мнению профессионалов – должен уметь больше того, что обычно умеет и что делает в своей работе средне-статистический переводчик-практик.

На втором этапе анализа были рассмотрены требования руководства университета, которые предъявляются к преподавателям перевода. Для этого в качестве типового образца была проанализирована должностная инструкция доцента РГПУ им. А.И. Герцена [3]. Проанализировав данную должностную инструкцию нами были выделены несколько должностных блоков, которые входят в непосредственные обязанности преподавателя перевода, по требованиям руководства:

1. Разработка документации вуза (РПД, ОПОП, ФОС, КИМ в соответствии с ФГОС).

2. Подготовка и проведение занятий, руководство ВКР, участие в ГИА.

3. Публикация статей (ВАК, WoS, Scopus) и учебных пособий, участие в профильных конференциях.

4. Заявки на гранты.

5. Воспитательная работа со студентами (творческие кружки и т.п.).

Выделенные должностные блоки достаточно объемные и весьма трудоемкие, несмотря на их тезисные названия: за каждой аббревиатурой стоят десятки часов работы. Также представляется важным отметить, что непосредственно преподавание перевода (т.е. подготовка и проведение занятий) занимает далеко не самую большую долю этого спектра. Поэтому в современном университете, к сожалению, создается ощущение, что занятия со студентами зачастую мешают преподавателю перевода выполнять свои остальные должностные обязанности.

На заключительном этапе исследования требований нами было проанализировано мнение представителей переводческих компаний о том, чему преподаватель перевода должен научить студентов в вузе, чего не хватает современным выпускникам переводческих образовательных программ. В опросе приняли участие руководители 8 переводческих компаний России (Janus Worldwide, АКМ-ВЕСТ, Литерра, ЛингваКонтакт, Smart Scape,

Eclectic Translations, ЭГО Транслейтинг, Т-Сервис, SDL Russia).

Анализ ответов респондентов этой группы позволил выявить ряд «требований» переводческих компаний. Так, преподаватель перевода, по мнению потенциальных работодателей выпускников вузов, должен научить студентов, а значит, и уметь сам:

1. Переводить на родной и иностранный язык.
2. Работать с пакетом MS Office.
3. Работать с современным переводческим инструментарием (CAT-tools).
4. Работать в команде.
5. Адекватно реагировать на критику.
6. Обучаться самостоятельно.
7. Работать в жестких временных рамках.
8. Выстраивать успешную коммуникацию, задавать вопросы.
9. Ориентироваться в современном переводческом рынке.

Проведенный анализ мнения трех целевых сегментов позволил составить сводный перечень требований, которые выставляются к современному преподавателю перевода. Таким образом, преподаватель перевода должен

1. Готовиться к занятиям и проводить их, руководить научными работами студентов и магистрантов.
2. Разрабатывать и заполнять сопутствующую документацию.
3. Писать научные публикации в рецензируемых журналах, подавать заявки на гранты, участвовать в конференциях.
4. Уметь переводить тексты всех тематик, включая периодические волонтерские переводы на благо своего учебного заведения.
5. Быть «действующим» переводчиком, уметь работать в переводческих проектах, следить за всеми современными тенденциями на рынке переводов, учить этому студентов.
6. Разбираться в современных переводческих технологиях и уметь ими пользоваться.
7. Систематически проходить повышение квалификации с последующим обязательным получением документа государственного образца (минимум раз в три года).
8. Организовывать досуг студентов и следить за тем, чтобы студенты участвовали в воспитательных мероприятиях, отчитываться об успешно проделанной работе.

Таким образом, идеальный портрет современного преподавателя перевода представляется весьма многогранным и при этом в достаточной степени фантастическим, особенно, если принять в учет финансовую сторону вопроса, т.е. что преподаватель перевода за такого рода многофункциональность получает в денежном эквиваленте.

Тем не менее, при условии грамотного планирования времени и распределения усилий, а также личной заинтересованности преподавателя в каче-

ственной подготовке переводчиков (энтузиазме), ситуация представляется не такой уж безвыходной. Рассмотрим ряд примеров.

Вуз выставляет требование «публиковать статьи, подавать заявки на гранты, участвовать в конференциях». Преподавателю перевода в данном случае рекомендуется принимать участие в отраслевых конференциях (а не формально в междисциплинарных мероприятиях), общаться там с представителями переводческой индустрии, завязывать контакты, отслеживать современные тенденции отрасли. Список специализированных конференций по теории и практике перевода представлен, например, на сайте Ассоциации преподавателей перевода [2].

Студенты и представители переводческой отрасли считают, что преподаватель перевода должен «быть «действующим» переводчиком, уметь работать в переводческих проектах, следить за всеми современными тенденциями на рынке переводов, учить этому студентов». В качестве совета в этом контексте можно порекомендовать преподавателю перевода, который не имеет опыта участия в реальных переводческих проектах, принимать участие в волонтерских переводческих проектах, включая проекты со студентами (последнее можно также включить в отчеты по воспитательной деятельности). В качестве примера можно привести волонтерский переводческий проект «Юник», принять участие в котором могут и преподаватели, и студенты [8].

Представители переводческой отрасли считают, что преподаватель перевода должен разбираться в современных переводческих технологиях и уметь ими пользоваться, а также учить этому студентов. Несмотря на то, что переводческие технологии в абсолютном большинстве не предоставляются профессионалам переводческого дела бесплатно, для преподавателей вузов и студентов есть особые академические программы, которые предоставляют абсолютно бесплатный доступ к современному инструментарию, а также включают обучение преподавателей. Например, такая программа есть у компании SDL [1], более того для студентов и преподавателей разработан бесплатный онлайн-курс, который позволяет пройти обучение в любое удобное время и в любом удобном месте [7].

Таким образом, проведенный анализ показал, что перечень требований, которые выставляются сегодня к преподавателю перевода, достаточно объемный и характеризуется многообразием. Однако при грамотном подходе и интерпретации, а также при наличии желания и внутренней мотивации у современного российского преподавателя перевода есть возможность готовить качественные переводческие кадры, находить общий язык, как с руководством вуза, так и с представителями переводческой индустрии, а также заинтересовать студентов своим предметом.

Библиографический список

1. Академическая программа SDL Trados студентов [Электронный ресурс] // Сайт компании «Т-Сервис». – Режим доступа: <https://www.translation-teachers.ru/academic> (дата обращения: 20.10.2018).
2. Для преподавателя с миру по мероприятию: конференции, семинары и круглые столы для преподавателей перевода и их студентов [Электронный ресурс] // Сайт Ассоциации преподавателей перевода. – Режим доступа: <http://translation-teachers.ru/wp-content/uploads/2017/09/conf.pdf> (дата обращения: 20.10.2018).
3. Должностные инструкции профессорско-преподавательского состава РГПУ им. А.И. Герцена [Электронный ресурс] // Сайт Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Режим доступа: <https://www.herzen.spb.ru/main/management/us/1387519206> (дата обращения: 20.10.2018).
4. Лазарев Г. Куда ведут ступени профессионального образования? // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 3–12.
5. Мамонтов С.А. Маркетинговые аспекты асимметрии рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – 2013. – № 1. – С. 9–12.
6. Титова Н.Л. Путь успеха и неудач: стратегическое развитие российских вузов. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 280 с.
7. Онлайн-курс SDL Trados [Электронный ресурс] // Сайт Ассоциации преподавателей перевода. – Режим доступа: <http://translation-teachers.ru/courses/on-sdl-trados/> (дата обращения: 20.10.2018).
8. Переводческий проект «Юник» [Электронный ресурс] // Сайт Ассоциации преподавателей перевода. – Режим доступа: <http://translation-teachers.ru/charity/unique/> (дата обращения: 20.10.2018).

References

1. Akademicheskaya programma SDL Trados studentov [EHlektronnyj resurs] // Sajt kompanii «T-Servis». – Rezhim dostupa: <https://www.translation-teachers.ru/academic> (data obrashcheniya: 20.10.2018).
2. Dlya prepodavatelya s miru po meropriyatiju: konferencii, seminary i kruglye stoly dlya prepodavatelej perevoda i ih studentov [EHlektronnyj resurs] // Sajt Associacii prepodavatelej perevoda. – Rezhim dostupa: <http://translation-teachers.ru/wp-content/uploads/2017/09/conf.pdf> (data obrashcheniya: 20.10.2018).
3. Dolzhnostnye instrukcii professorsko-prepodavatel'skogo sostava RGPU im. A.I. Gercena [EHlektronnyj resurs] // Sajt Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – Rezhim dostupa: <https://www.herzen.spb.ru/main/management/us/1387519206> (data obrashcheniya: 20.10.2018).
4. Lazarev G. Kuda vedut stupeni professional'nogo obrazovaniya? // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 7. – S. 3–12.
5. Mamontov S.A. Marketingovye aspekty asimmetrii rynka truda i rynka obrazovatel'nyh uslug // Vestnik OmGU. Seriya: EHkonomika. – 2013. – № 1. – S. 9–12.
6. Titova N.L. Put' uspekha i neudach: strategicheskoe razvitie rossijskikh vuzov. – M.: MAKS Press, 2008. – 280 s.
7. Onlajn-kurs SDL Trados [EHlektronnyj resurs] // Sajt Associacii prepodavatelej perevoda. – Rezhim dostupa: <http://translation-teachers.ru/courses/on-sdl-trados/> (data obrashcheniya: 20.10.2018).
8. Perevodcheskij proekt «YUnik» [EHlektronnyj resurs] // Sajt Associacii prepodavatelej perevoda. – Rezhim dostupa: <http://translation-teachers.ru/charity/unique/> (data obrashcheniya: 20.10.2018).

ГРАФИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрена актуальная проблема реализации графического содержания профессиональных компетенций. Определена роль дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» в учебном процессе, структура которой дает студентам начальную графическую подготовку. Автор рассматривает реализацию графического содержания профессиональных компетенций на примере двух направлений. Авторы отмечают, какие компетенции определены учебным планом для рассматриваемой дисциплины. Рассмотрено, как компетенции, определенные учебным планом могут быть соотнесены с графической подготовкой студентов. Приводится поэтапный алгоритм формирования графического содержания компетенций и более подробно рассмотрены этапы в отдельности. Отмечается, что важное значение в освоении дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» и формировании графического содержания компетенций имеют графические пакеты КОМПАС и AutoCAD. Указывается, какой способ построения учебного материала по освоению дисциплины является эффективным.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, графическое содержание компетенций, инженерно-графические знания, графическая подготовка, требования ЕСКД.

Проблема реализации профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений находится в центре внимания, психологии, социологии, педагогики, специальных и других дисциплин.

Несмотря на то, что в образовании накоплен обширный материал по совершенствованию качества профессионального обучения в высших учебных заведениях, названная проблема в рамках инженерных специальностей является недостаточно исследованной.

Следует отметить, что информационные технологии значительно изменили принципы профессионального обучения в высших учебных заведениях. В учебный процесс технических учебных заведений происходит активное внедрение компьютерных технологий, в том числе при изучении предмета «Инженерная и компьютерная графика».

Общеизвестно, что реализация профессиональных компетенций у студентов способствует наиболее полному достижению уровня подготовленности будущих специалистов к профессиональной деятельности, так как предполагает освоение различных знаний в процессе формирования проектного типа мышления выпускников высшего учебного заведения.

В связи с этим реализация графического содержания профессиональных компетенций является актуальной. Здесь следует понимать формирование научных инженерно-графических знаний и специальных умений, а также алгоритма соответствующих действий по решению инженерно-графических задач на требуемом высоком уровне [3]. Графическое содержание компетенций следует представлять, как совокупность составляющих, содержание которых связано с деятельностью человека в области конструирования и проектирования.

На основе требований профессиональных компетенций определим роль дисциплины «Инженер-

ная и компьютерная графика» в учебном процессе. Названная дисциплина входит в блок базовых дисциплин учебного плана, изучается в течение двух семестров первого года обучения. Структура данной дисциплины наиболее полно дает студентам начальную графическую подготовку. В последующие годы обучения при освоении других дисциплин, графические знания будут иметь важное значение.

Среди дисциплин, способствующих развитию графического содержания компетенций, следует выделить дисциплину «Инженерная и компьютерная графика».

Реализацию графического содержания профессиональных компетенций студентов рассмотрим на примере направлений «Теплоэнергетика и теплотехника», «Электроэнергетика и электротехника» Ивановского государственного энергетического университета теплоэнергетического и электромеханического факультетов.

В учебном плане для рассматриваемой дисциплины определены следующие профессиональные компетенции:

– ОПК-1 включает способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием современных технологий;

– ПК-3 нацелена на формирование способности принимать участие в проектировании объектов профессиональной деятельности в соответствии с техническим заданием и нормативно технической документацией, соблюдая различные технические, энергоэффективные и экологические требования;

– ПК-9 включает способность составлять и оформлять типовую техническую документацию.

ОПК-1 применительно к рассматриваемой дисциплине охватывает такие способности как умение пользоваться справочной литературой, государственными стандартами, находить нужные разде-

лы в учебниках и учебных пособиях, справочными разделами в графических пакетах, таких как КОМПАС и AutoCAD.

В дисциплине «Инженерная и компьютерная графика» ПК-3 может быть рассмотрена с точки зрения способности ориентироваться в современных требованиях проектирования различных систем в соответствии с техническим заданием и нормативно-технической документацией, соблюдая различные технические требования.

Рассматривая ПК-9 следует отметить, что способность оформлять техническую документацию, в том числе ее графическую часть, является одной из ключевых. Сюда включаются требования по знанию правил выполнения чертежей и другие требования к технической документации.

По мнению многих исследователей, профессиональная компетенция является ситуационной категорией, так как проявляется у субъекта в его способности успешно решать профессиональные задачи в различных ситуациях производственной деятельности [5], поэтому в качестве необходимых условий её формирования нужно выделить ситуации, моделирующие будущую профессиональную деятельность субъекта обучения. Процесс формирования графического содержания профессиональных компетенций студентов, понимается как способность субъекта успешно решать профессиональные задачи по определённым направлениям и уровням осуществления производственной деятельности на основе имеющихся общих и специальных знаний, умений, навыков и профессионально-значимых качеств личности.

Как было отмечено выше, студент должен уметь применять современные средства выполнения и редактирования изображений и подготовки конструкторско-технологической документации; участвовать в разработке технической документации, связанной с профессиональной деятельностью.

Формирование графического содержания профессиональных компетенций может быть выполнено по следующему поэтапному алгоритму:

- определяются критерии, по которым оцениваются уровни знаний студентов. Целесообразно применять дифференциальную оценку знаний студентов. Эта оценка может формироваться на основе текущего, промежуточного и заключительного контроля;

- закладываются основы компетенций, профессионального проектного типа мышления посредством изучения различного учебного материала. Студентам предлагаются более сложные задания, которые подразумевают не только выполнение работ в аудитории, но также и самостоятельные работы, требующие поиска нужной информации без помощи преподавателя;

- дальнейшая работа по формированию профессиональных компетенций происходит в про-

цессе интеграции дисциплин профессионального цикла, решение практико-ориентированных задач. На данном этапе выдаются задания, приближенные к их будущей профессиональной деятельности;

- анализ полученных результатов, оценка формирования графического содержания профессиональной компетенции у каждого студента в комплексе с другими профессиональными компетенциями, предусмотренными государственным образовательным стандартом;

- проведение занятий, закрепляющих формирование графического содержания профессиональных компетенций студентов, включающих выполнение учебных проектов.

На первом этапе освоения дисциплины студенты рассматривают задачи на выполнение чертежей «Начертательной геометрии», а именно комплексные чертежи точек, линий и поверхностей, их положение относительно плоскостей проекций и взаимное положение. Рассмотренные задачи позволяют развить пространственное мышление, что необходимо при выполнении или чтении чертежей. На следующих этапах студенты знакомятся с понятиями ЕСКД: простые, сложные разрезы, правила нанесения размеров, обозначения графические материалов, резьбы, разъемные, неразъемные соединения.

Для решения указанных проблем выполняются задания на построение третьего вида детали по двум заданным, что формирует представление студента о нахождении детали в пространстве и формировании видов на плоскости чертежа. Изучаются разъемные соединения (эскизы и чертежи деталей, имеющих резьбу, соединения деталей с резьбой, упрощенные изображения стандартных изделий с резьбой), которые готовят студентов к выполнению более сложных заданий, а именно сборочных чертежей по выполненным эскизам деталей и рабочих чертежей деталей по сборочному чертежу. В течение всего периода изучения данной дисциплины студенты совершенствуют навыки оформления чертежей.

На всех этапах изучения дисциплины студентам предлагается освоение графических пакетов для выполнения. Выполняются модели простых деталей, не требующих глубоких знаний специализированных программ. Затем, на основе моделей выполняются ассоциативные чертежи, в которых студенты проявляют свои знания, полученные на предыдущих этапах освоения дисциплины. Такой способ построения учебного материала для освоения дисциплины является эффективным инструментом формирования графического содержания профессиональных компетенций, требующих графической подготовки [1].

Кроме того, для связи с будущей профессиональной деятельностью предусмотрено выполнение электрических или тепловых схем с использованием элементов, содержащихся в библиотеках КОМПАС и AutoCAD.

Реализация графического содержания профессиональных компетенций подразумевает, что задачи, ориентированные на углубленное изучение требований ЕСКД при выполнении графических работ, заключают в себе потенциальные возможности для развития у студентов аналитического мышления, формируют способность аргументированно выбрать оптимальный вариант решения этих программ, нестандартно подойти к своей деятельности.

Рассмотренная реализация подхода к формированию графического содержания профессиональных компетенций студентов, обеспечит:

- во-первых, фундаментальность профессиональных знаний, характеризующуюся усвоением основных понятий в области ЕСКД, освоением знаний теории и методологии выполнения чертежей и иных документов;

- во-вторых, взаимосвязанность компетенций, характеризующуюся систематическим изучением и применением аналитических и эвристических методов поиска решения профессиональных задач;

- в-третьих, проявление аналитических способностей студентов, увеличение вариативности предлагаемых решений профессиональных задач, что характеризует формирование профессионального мышления, профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего ты-

сячелетия). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003 – № 5. – С. 34–42.

3. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

4. Львов Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности. – Челябинск: ЧГАУ ЮУНОЦ РАО, 2007. – 151 с.

5. Огарёв Е.М. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: РАОИО, 1995. – 10 с.

References

1. Bespal'ko V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuterov (pedagogika tret'ego tysyacheletiya). – M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEHK», 2002. – 352 s.

2. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya // Vyshee obrazovanie segodnya. – 2003 – № 5. – S. 34–42.

3. Kraevskij V.V. Obshchie osnovy pedagogiki. – M.: Akademiya, 2005. – 256 s.

4. L'vov L.V. Tekhnologiya formirovaniya uchebno-professional'noj kompetentnosti. – CHelyabinsk: CHGAU YUUNOC RAO, 2007. – 151 s.

5. Ogaryov E.M. Kompetentnost' obrazovaniya: social'nyj aspekt. – SPb.: RAOIO, 1995. – 10 s.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ЭКСПЕРТОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

Приводится метод разработки и состав программы по курсам повышения квалификации для экспертов строителей, специализирующихся на обследовании зданий и сооружений в части выяснения возможного хищения средств при выполнении строительно-монтажных работ на объектах капитального строительства. Данный курс реализуется в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства. Длительность курса 144 часа, по окончании выдается свидетельство о повышении квалификации. Необходимость создания такого курса была продиктована неоднократными обращениями правоохранительных органов к руководству университета с целью выделения специалистов для проведения исследования в рамках оперативно розыскной деятельности по административным и уголовным делам. Курс был создан с учетом реально проведенных экспертиз и исследований в дальнейшем послуживших для возбуждений дел.

Ключевые слова: повышение квалификации, инженеры, эксперт-строитель, техническая экспертиза, судебно-техническая экспертиза, оперативно розыскная деятельность.

Большое количество административных и уголовных дел связанных с хищением в строительной сфере требует проведения технической экспертизы с целью оценки выполненных объемов работ и сравнении их с заявленными в документах (сметы, справки по форме КС-2, КС-3). Для проведения подобных экспертиз в структуре правоохранительных органов существуют специализированные отделы (как правило, криминалистические центры) со штатом аттестованных экспертов. Для независимой же оценки, согласно закону об оперативно-розыскной деятельности, для дополнительных исследований правоохранительные органы имеют право привлекать представителей специализированных организаций.

В связи с тем, что специалисты Пензенского государственного университета архитектуры и строительства постоянно проводят подобные исследования (по просьбам различных силовых структур и органов государственной власти), было принято решение разработать специализированную программу повышения квалификации в рамках развития непрерывного профессионального образования [5] для всех заинтересованных лиц: «Техническая экспертиза: методы выявления возможных хищений при строительно-монтажных работах».

В связи с тем, что нарушения в сфере строительства случаются и вследствие и недостаточного опыта по оформлению исполнительной и иной документации, данный курс будет интересен работникам строительных и иных предприятий занимающихся аудитом (как внутренним, так внешним). Позволит подготовиться к проверкам надзорных органов в сфере строительства (государственный строительный надзор, ростехнадзор и др.) или контроля расходования бюджетных средств (контрольно-ревизионные управления, счетная палата и др.).

Основные цели проведения данных курсов:

1. Дать представление о технологиях выполнения строительно-монтажных работ (СМР) при новом строительстве, реконструкции и капитальном ремонте.

2. Познакомить с новыми видами строительных материалов.

3. Ознакомить слушателей со спецификой проведения технических экспертиз (методика проведения, состав экспертного заключения, особенности той или иной сферы).

4. Привести реальные примеры по выявлению фактов хищения (на основе реально проведенных экспертиз явившимися аргументами в судебных тяжбах).

5. Научить обращаться с методами инструментального контроля и экспертизы.

6. Проведение экспертизы проектной и сметной документации (рассказывается о видах и типах документации).

7. Подготовиться и успешно пройти проверку ревизионно-надзорных органов (как государственных, так и частных).

8. Наличие документа об успешном прохождении данного курса является дополнительным аргументом для эксперта, выполняющего обследование или техническую экспертизу для подачи документов в суд.

Ведут курс повышения квалификации члены профессорско-преподавательского состава из числа практиков-производственников (неоднократно выполнявшие технические экспертизы по обследованию, проектированию и усилению строительных конструкций, составлению сметной документации или же испытаний строительных материалов и конструкций) и представители силовых структур (ведут юридические аспекты курса). Основной упор в занятиях делается на подачу практических знаний. Курс проходит как в очной, так и в дистанционной форме обучения (на базе электронной образовательной среды ВУЗа). Итоговая аттестация

проводится в виде письменного экзамена, или же возможна в виде электронного тестирования. Занятия проходят в форме:

- лекций с подачей материала с максимальной степенью визуализации (обучающие фильмы, презентации, раздаточный материал), 72 часа;
- семинаров с обратной связью (с ответами на вопросы обучающихся во время занятий), 62 часа;
- тренингов (в основном направленных психологическую подготовку для общения с потенциальными расхитителями средств при СМР), 4 часа;
- деловых игр (рассматриваются ситуационные задачи), 4 часа;
- итоговая аттестация (письменный экзамен), 4 часа.

Программа курса приведена в учебном плане (табл. 1).

Основы технологи строительно-монтажных работ по новому строительству, реконструкции и капитальным ремонтам даются как в общих случаях (на основе уже существующих курсов [1]), так и под конкретную специфику в зависимости от заявки слушателя.

Методы экспертизы технической экспертизы рассматриваются направлениям обследования строительных конструкций в:

- жилых и общественных зданий;
- промышленных зданий;
- промышленных сооружений (эстакады, мачты и др.);
- объекты коммунальной инфраструктуры (водонапорные башни, скважины, насосные станции и др.);
- линейные объекты (дороги, линии электропередач, водопроводы и т.д.);
- объекты культурного наследия;
- иные специальные, обладающие своей спецификой, объекты (мосты, трубы, объекты в сфере сельского хозяйства и др.) [2].

В модуле рассматривается структура заключений по экспертной оценке, делаются акценты на



Рис. 1. Классификация видов технической документации

моменты более всего интересующие надзорные органы и суды.

В модуле экспертиза проектной документации рассматривается документация согласно рисунка 1. Даются понятия о её классификации, составе особенностей её составления и проверки [3].

В модуле метод инструментального контроля рассматриваются виды инструментального контроля, а именно основанные:

- на методах неразрушающего контроля (молоток Кашкарова, ОНИКС и др.);
- на методах разрушающего контроля (гидравлические прессы).

Даются примеры составления отчетов по результатам инструментального контроля. Приводятся характерные ошибки при составлении подобных отчетов.

Среди деловых игр следует отметить:

- «*Инспектор*» данная деловая игра проходит в виде кейса и даёт возможность слушателям попробовать себя как в роли проверяющей стороны (инспектор надзорного органа), так и проверяемой стороны (представитель подрядной организации или владельца строительного объекта). Соответственно задачей каждого наиболее полно защитить

Таблица 1

Учебный план

№	Наименование разделов, тем	Всего академических часов	В том числе		Формы аттестации
			лекции	практические занятия	
1	Основы технологии строительно-монтажных работ при новом строительстве	10	4	6	
2	Основы технологии строительно-монтажных работ при капитальном ремонте	10	4	6	
3	Основы технологии строительно-монтажных работ при реконструкции	10	4	6	
4	Методы проведения технической экспертизы (по направлениям)	50	10	40	
5	Экспертиза проектной документации	20	4	16	
6	Методы инструментального контроля	40	6	34	
7	Итоговая аттестация	4		4	Письменный экзамен
	ВСЕГО:	144	32	112	

интересы своей стороны. Инспектор должен найти и обосновать наибольшее количество нарушений, проверяемые должны наиболее обоснованно противостоять действиям «инспектора». Каждой стороне даётся определённый набор документов (проектно-сметная исполнительная документация, отчет об экспертной оценке объекта), причем в документах изначально имеются ошибки. Плюс к имеющимся, в ходе игры каждая из сторон имеет право «заказать» ещё два документа. К примеру, справки подтверждающие наличие или отсутствия тех или иных работ в смете.

– «Эксперт» в данной игре слушателям даются комплекты документов (проектно-сметная документация, рабочая документация, акт ввода в эксплуатацию, лицензии и др.) на объекты капитального строительства различного профиля (от водонапорных башен до жилых домов). Задача слушателя найти наибольшее количество ошибок и несоответствий.

В ходе курса используются и иные деловые игры, по запросу слушателей (при необходимости проверки объектов определенной специфики: в области промышленной безопасности, линейных объектов и т.д.).

В рамках курса предусмотрены несколько тренингов направленных на психологическую подготовку экспертов. Зачастую при проверке тех или иных объектов, эксперты сталкиваются с противодействием со стороны проверяемых (агрессивное поведение, нежелание идти на сотрудничество и т.д.). В связи с этим в рамках двух психологических тренингов (по 2 часа каждый) рассматриваются следующие вопросы: «Противодействие агрессивному поведению», «Выявление лжи», «Противодействие психологическому воздействию» и другие направленные на развитие самодисциплины и психологической защиты.

Несмотря, что данный курс повышения квалификации не ориентирован на широкий круг слушателей, тем не менее, он основан на системном подходе при подаче материала и пользуется спросом на рынке образовательных услуг [4].

Библиографический список

1. *Гарькин И.Н.* Компетентностный подход к разработке рабочей программы по дисциплине «Технология и организация в городском строительстве» [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования.* – 2017. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26119> (дата обращения: 5.09.2018).
2. *Гарькин И.Н.* Обследование строительных конструкций объектов по хранению и переработке растительного сырья // *Вестник ПГУАС: строи-*

тельство, наука и образование. – 2017. – № 2 (5). – С. 23–27.

3. *Гарькина И.А., Гарькин И.Н.* Этапы проведения технической экспертизы: анализ документации // *Научное обозрение. Технические науки.* – 2017. – № 1. – С. 59–64.

4. *Гарькина И.А., Данилов А.М.* Системный подход к повышению качества образования // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 4–7.

5. *Найниш Л.А., Болдырев С.А., Голубинская Т.В.* Универсальная технология обучения как средство решения проблем педагогики технического ВУЗа // *Alma mater (Вестник высшей школы).* – 2015. – № 1. – С. 71–75.

6. *Найниш Л.А., Голубинская Т.В., Лазарева О.И.* Модель прогноза результатов профессиональной подготовки // *Alma mater (Вестник высшей школы).* – 2015. – № 11. – С. 58–63.

References

1. Gar'kin I.N. Kompetentnostnyj podhod k razrabotke rabochej programmy po discipline «Tehnologiya i organizaciya v gorodskom stroitel'stve» [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2017. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26119> (data obrashcheniya: 5.09.2018).
2. Gar'kin I.N. Obsledovanie stroitel'nyh konstrukcij ob'ektov po hraneniyu i pererabotke rastitel'nogo syr'ya // *Vestnik PGUAS: stroitel'stvo, nauka i obrazovanie.* – 2017. – № 2 (5). – S. 23–27.
3. Gar'kina I.A., Gar'kin I.N. Ehtapy provedeniya tekhnicheskoy ehkspertizy: analiz dokumentacii // *Nauchnoe obozrenie. Tekhnicheskie nauki.* – 2017. – № 1. – S. 59–64.
4. Gar'kina I.A., Danilov A.M. Sistemnyj podhod k povysheniyu kachestva obrazovaniya // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika.* – 2013. – T. 19. – № 4. – S. 4–7.
5. Najnish L.A., Boldyrev S.A., Golubinskaya T.V. Universal'naya tekhnologiya obucheniya kak sredstvo resheniya problem pedagogiki tekhnicheskogo VUZa // *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly).* – 2015. – № 1. – S. 71–75.
6. Najnish L.A., Golubinskaya T.V., Lazareva O.I. Model' prognoza rezul'tatov professional'noj podgotovki // *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly).* – 2015. – № 11. – S. 58–63.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

В статье осмысливается спектр теоретико-методологических подходов к пониманию сущности процесса социализации личности; обосновывается актуальность проблем воспитания и социализации выпускников высших военных учебных заведений, уточняется понятие «социализация». Отмечается, что в отечественной науке проблемы социализации индивида исследуются, прежде всего, с позиции социологии и социальной психологии. Но, если в социологической науке под социализацией понимается развитие социальных качеств с целью адаптации в обществе, то в социально-психологической научной сфере социализация является как процесс освоения личностью ценностно-нормативной системы культуры.

Ключевые слова: научные концепции социализации, ценностные деформации, социальные перемены, особенности процесса социализации будущих офицеров.

Армия играет важную роль в процессе социализации личности, который сегодня осложняется девальвацией традиционных духовно-нравственных ценностей, таких, как честь и достоинство Гражданина, верность Отечеству и воинскому долгу, любовь к Родине и патриотизм. «Личностные и общественные издержки от ценностно-смысловых деформаций порой редко осознаются и рассматриваются в качестве социальных причин негативных явлений в армейской и флотской среде, хотя именно на основе системы ценностей формируется гражданская позиция личности. Но проблема здесь не только в несостоявшемся гражданине, профессионале. Нередко под угрозу ставится и формирование самой личности» [2].

Анализ научной литературы по заявленной проблеме позволил выявить ряд причин особой значимости вопросов воспитания и социализации обучающихся для военных вузов:

а) важно сформировать личностные качества будущего офицера как патриота и Гражданина России, уверенного в её великом будущем и мощи её Вооруженных сил;

б) необходимо поддерживать в вузе активный воинский дух и нацеленность образовательного процесса на высочайшие достижения современной военной науки, прежде всего российской.

в) важно снизить возрастающее влияние неформальных молодежных групп, «проповедующих» индивидуалистические ценности, жестокость, бездуховность, которые в свою очередь приводят личность к агрессии или абсентеизму, национализму или ксенофобии.

Очевидно, что современные социализационные процессы требуют нового научного осмысления сути социализации личности, специфики её развития у курсантов военного вуза и взаимодействия с другими процессами в социуме.

Несомненно, что социально-политические преобразования в действительности закономерно выдвигают на передний план научных исследований комплексное изучение эффективных средств соци-

ализации нового поколения выпускников военного учебного заведения [3; 8].

На наш взгляд, прежде всего следует выявить специфику теоретико-методологических оснований совершенствования методики социализации в военной сфере, хотя имеется ряд научных проблем, которые присущи как военной, так и гражданской педагогике. К ним относятся «вечные» философские вопросы: понятия человека и личности, воли и эмоций, противостояние индивидуального и коллективного, прагматичного и духовного как в структуре социума, так отдельной личности.

Строго регламентированные отношения в армии, выражающиеся в командах, нормативах, приказах подавляют привычные человеческие чувства и проявления личностных качеств, сосредоточивая их в особых, скрытых от «глаз» посторонних зонах. Указанное противоречие процесса социализации молодых офицеров увеличивает сложность проблемы, к тому же тесно связанной с инновационными социотехническими и социокультурными отношениями в современном социуме. Так, постиндустриальный век требует наряду с традиционными методами исследования процесса социализации личности (системный, структурный, комплексный) – инновационных: нелинейной логики, междисциплинарности, деконструктивизма.

Следует подчеркнуть, что процесс социализации и методы ее исследования крайне динамичны и изменчивы. «Здесь имеет важное значение информационное пространство, которое постоянно, систематически воздействует на личность будущего офицера, используется им и которое, несомненно, оказывает на него определенное воспитывающее воздействие» [7]. Перемены в общественной духовной сфере, особенно в ценностных ориентациях и личностных мотивациях, обуславливают проблемное поле процесса социализации российской молодежи, в том числе и армейской. Общей основой для решения вышеназванных проблем, на наш взгляд, является представление о социализации как о системном процессе, направленном на формирование личности в рамках образовательной

среды военного достаточно закрытого вуза, с учетом её окружения в социуме.

В ходе анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме определяется несколько направлений исследований процесса социализации.

К первому следует отнести исследования таких отечественных ученых, как Е.Б. Шестопад, И.С. Кон, Б.М. Бим-Бад, С.Д. Вапентей, Я.И. Гилинский, А.И. Ковалев, которые развивают и совершенствуют фундаментальные методологические подходы к осуществлению социализационного процесса в рамках личности.

Научные труды по отдельным направлениям социализации И.Ю. Тархановой, Е.Б. Шестопад, А.Н. Гавриленко, О.С. Коршуновой, С.И. Чернышова, Н.Ю. Щербакова раскрывают содержание процесса социализации, предлагают конкретные методики и практические рекомендации, выявляют условия и факторы её успешной реализации.

Фундаментальной основой социализации курсантов военных вузов послужили работы В.Л. Примакова В.А. Копылова, С.Н. Дигина, А.Ю. Голобородько, И.Н. Дубовицкого, М.В. Сидорова и др. ученых.

Осмысление степени научной разработанности проблемы предоставляет право сделать вывод, что в условиях трансформации российского общества вопросы социализации курсантов в науке недостаточно осмыслены. Новые требования к выпускникам военных училищ и новая общественно-политическая и социально-экономическая ситуация определили научный интерес к проблеме социализации будущих офицеров.

Понятие «социализация» впервые ввели в научный оборот американский социолог Ф. Гиддингсон и французские социопсихологи Г. Лебон и Г. Тард. Г. Зиммель, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Н. Смелзер уделяли большое внимание анализу успешной адаптации личности в обществе с позиции социологии. В частности, согласно Н. Смелзеру, «...социализация представляет собой процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям» [11]. По мнению Г. Тарда, «...общество является результатом взаимодействия индивидуальных сознаний посредством передачи и усвоения людьми социальных норм, ценностей и установок, основой чего выступает «подражание»» [11].

В социологической науке XX века появляется и распространяется мнение о пассивной позиции личности в процессе социализации, а саму социализацию определяют «...как процесс адаптации человека к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Первичная социализация, закладывающая основы всего последующего функционирования человека, происходит в семье», Т. Парсонс считает, что именно в семье «складываются фундаментальные мотивационные установки человека» [10].

Э. Дюркгейм был убежден, что социализация – это нечто отличное от воспитания. Он «адекватно объяснил ее место в обществе, связав ее с будущим социума, с подрастающим поколением» [5]. Дж. Мид, на наш взгляд, выдвинул самую обоснованную концепцию социализации. Ученый считает, что «...процесс социализации включает в себя несколько стадий, связанных с формированием человеческого «Я»: стадию имитации (копирование поведения взрослых людей или представителей реферативной группы); игровую стадию (проигрывание ролей); стадию коллективных игр (осознание детьми ожиданий других людей на основе образа «обобщенного другого»)» [9].

В российской науке также представлен ряд концепций социализации. Согласно теории И.С. Кона, социализация – это «способ существования и трансмиссии культуры», этот процесс «включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности». И.С. Кон понимает социализацию «...как процесс социального развития и формирования во внутреннем мире личности новообразований, в состав которых входят знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения, социальная активность» [6].

По мнению В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова социализация представляет собой «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений». Несомненно, мы согласны, что социализация есть не пассивное «впитывание» окружающего мира, а активное участие личности в построении своей судьбы: освоение социальных ролей и функций, культуры отношений, формирование необходимых навыков и умений. Но безусловно и другое – воздействие среды на личность. Подтверждение этого взаимодействия мы нашли в работах Б.Д. Парыгина, Н.В. Андреевской, Л.П. Бугевова, М. Драганова.

Основание культурно-исторической концепции социализации заложил Л.С. Выготский. Ученый выдвигает мысль о «социальной ситуации развития», требующей тщательного изучения особенностей социальной среды и позиции личности в их неразрывном единстве и взаимодействии. Л.С. Выготский убежден, что «...существует неразрывное единство взаимодействия между индивидом и окружающей средой, отражающееся в его «социальной ситуации развития» [4]. Отношения человека со средой обусловлены целым рядом внешних социокультурных факторов и его собственной психической деятельностью. Социальная среда транслирует ценности и опыт общества, а индивид, творчески их преобразует. «В резуль-

тате личностного и социального развития в процессе деятельности индивид приобретает позицию активного социального субъекта собственной жизни» [12].

В.С. Мухина дает представление о жизненной среде с её разнообразными компонентами. Г.М. Андреева считает, что «...содержание процесса социализации – процесс становления личности, начинающийся с первых минут жизни человека, который протекает в трех сферах: деятельности, общения, самосознания» [1].

На основе проведенного анализа различных концепций социализации можно определить основные факторы, которые влияют на характер процесса социализации личности:

- влияние общества в целом и социальной среды;
- умение индивида творчески усваивать социальный опыт, преобразовывать его в собственные установки, ориентации и ценности;
- уровень жизненной активности личности.

Итак, социализация предстает перед нами как интегративный процесс «загрузки» личности необходимыми для жизни знаниями и качествами, которые в будущем позволят ей успешно исполнять все социально одобряемые роли. При этом понимание сущности социализации и её задач может различаться в соответствии с особенностями научной концепции.

Следует заметить, что в отечественной науке проблемы социализации индивида исследуются прежде всего с позиции социологии и социальной психологии. Но, если в социологической науке под социализацией понимается развитие социальных качеств с целью адаптации в обществе, то в социально-психологической научной сфере социализация является нам как процесс освоения личностью ценностно-нормативной системы культуры.

Следовательно, на данном этапе развития педагогической науки актуально осмысление универсальных психолого-педагогических принципов и закономерностей процесса социализации с целью их адаптации к процессу подготовки высококвалифицированных офицерских кадров в учреждениях военного профессионального образования.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания [Электронный ресурс]. – М., 1997. – Режим доступа: <http://www.sbiblio.com/> (дата обращения: 23.05.2018).
2. Армия и общество / сост. и общ. ред. Н.А. Чалдымова и А.И. Черкасенко. – М.: Прогресс, 1990. – 432 с.
3. Богатырев Е.Д. Образ жизни военнослужащих Вооруженных сил: Сущность, проблемы, противоречия. – М.: ГА ВС, 1992. – 283 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982–1984.

5. Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с фр., сост., послесловие, замечания А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

6. Кон И.С. Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.

7. Котенко Л.В., Крупенин А.В., Опошнянский А.В. Профессиональная социализация: поиск проблемы, формулировка вопроса // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / отв. ред. С.Д. Некрасов. – Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский гос. ун-т, 2015. – 299 с.

8. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Формирование гражданской идентичности и историческая память // Время больших перемен: политика и политики: Материалы Всерос. науч. конф. РАПН. – М.: Российский университет Дружбы Народов, 2017. – С. 199–200.

9. Мид Дж. Г. Избранное. – М., 2009. – 290 с.

10. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева. – М., 1998. – 270 с.

11. Смелзер Н. Социология. – М.: Академический проект, 2011. – 304 с.

12. Старостина Н.Н. Теоретико-методологические основы изучения процесса социализации личности [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 170–173. – Режим доступа: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1683> (дата обращения: 23.05.2018).

References

1. Andreeva G.M. Psihologiya social'nogo poznaniya [Elektronnyj resurs]. – M., 1997. – Rezhim dostupa: <http://www.sbiblio.com/> (data obrashcheniya: 23.05.2018).
2. Armiya i obshchestvo / sost. i obshch. red. N.A. Chaldymova i A.I. Cherkasenko. – M.: Progress, 1990. – 432 s.
3. Bogatyrev E.D. Obraz zhizni voennosluzhashchih Vooruzhennyh sil: Sushchnost', problemy, protivorechiya. – M.: GA VS, 1992. – 283 s.
4. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: v 6 t. – M.: Pedagogika, 1982–1984.
5. Dyurkgejm E.H. Sociologiya obrazovaniya / per. s fr., sost., posleslovie, zamechaniya A.B. Gofmana. – M.: Kanon, 1995. – 352 s.
6. Kon I.S. Sociologicheskaya psihologiya. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEHK», 1999. – 560 s.
7. Kotenko L.V., Krupenin A.V., Oposhnyanskij A.V. Professional'naya socializaciya: poisk problemy, formulirovka voprosa // Lichnost' kursanta: psihologicheskie osobennosti bytiya: materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. (s inostrannym uchastiem) / отв. red. S.D. Nekrasov. – Krasnodar: VUNC VVS «VVA»; Kubanskij gos. un-t, 2015. – 299 s.

8. Koryakovceva O.A., Bugajchuk T.V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti i istoricheskaya pamyat' // Vremya bol'shih peremen: politika i politiki: Materialy Vseros. nauch. konf. RAPN. – M.: Rossijskij universitet Druzhby Narodov, 2017. – S. 199–200.
9. Mid Dzh. G. Izbrannoe. – M., 2009. – 290 s.
10. Parsons T. Sistema sovremennyh obshchestv / per. s angl. L.A. Sedova, A.D. Kovaleva. – M., 1998. – 270 s.
11. Smelzer N. Sociologiya. – M.: Akademicheskij proekt, 2011. – 304 s.
12. Starostina N.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy izucheniya processa socializacii lichnosti [Elektronnyj resurs] // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2017. – № 5. – S. 170–173. – Rezhim dostupa: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1683> (data obrashcheniya: 23.05.2018).

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования эмоционально-волевой устойчивости личности. Рассматриваются особенности становления и развития эмоционально-волевой устойчивости курсантов военных институтов. Процесс формирования личности военнослужащего, способного переводить непроизвольные эмоциональные реакции в экстремальных ситуациях в сознательные и контролируемые, является одним из основных в системе военного образования. Показаны особенности проявления эмоционально-волевой устойчивости будущих офицеров на разных курсах обучения, а также определены задачи профессорско-преподавательского состава и командиров для достижения целей по развитию всесторонне развитой личности, физически выносливой, способной преодолеть тяготы и лишения воинской службы.

Ключевые слова: эмоционально-волевая устойчивость, стресс-факторы, экстремальные условия, эмоциональные реакции, профессиональные и духовно-нравственные ценности, развитие волевых качеств, мировоззрение, идейные позиции.

В современном российском обществе Вооруженные Силы Российской Федерации, несомненно, являются одной из важнейших нравственно-духовных опор и занимают особое место в системе государственной власти страны. Благодаря высоким морально-психологическим качествам российских воинов сохраняется государственность России. Степень развития общества как в зеркале отражается на уровне развития вооруженных сил страны.

Институт военного образования в России является консервативным социальным институтом, однако все трансформационные процессы российского общества вносят изменения в процесс обучения и воспитания военной молодежи. Сложные экономические и организационно-структурные преобразования в стране ставят военное образование в тяжелые условия выживания. Несмотря на это, обучение и воспитание будущих офицеров продолжает транслировать общечеловеческие ценности любви к Родине и формировать всесторонне развитую личность, физически выносливую, способную преодолевать тяготы и лишения военной службы. Личностное становление военнослужащего, формирование системы профессиональных и духовно-нравственных ценностей курсантов являются важнейшим приоритетом военного образования [3, с. 50].

Курсанты военных институтов представляют собой особый совокупный субъект социальных отношений. При этом, что они имеют определенный материальный достаток, обеспечены питанием, одеждой и жильем, жизнедеятельность курсантов полностью регламентируется и подлежит постоянному контролю. Стресс-факторы процесса обучения, а именно перегрузка учебными занятиями, недостаточный учет индивидуальных особенностей курсантов в обучении и воспитании, а также серьезные физические, информационные и эмоциональные нагрузки снижают уровень психофизической культуры курсантов. В результате курсан-

там становится сложнее преодолевать различные стрессовые ситуации, что может вызывать снижение профессиональной активности, развитие психосоматических заболеваний, нервных истощений, нарушений желудочно-кишечного тракта, сердечнососудистой системы. Таким образом, формирование и развитие личностной, в том числе – эмоционально-волевой, устойчивости будущих защитников Отечества становится приоритетным вопросом, поскольку на сегодняшний день практика показывает, что далеко не все военнослужащие психологически готовы к эффективному исполнению своих профессиональных обязанностей в овладении современными технологиями в сложных и экстремальных условиях [4, с. 15].

Проблема эмоционально-волевой устойчивости является одной из наиболее сложных и актуальных в современной науке. Многими учеными большое внимание уделяется вопросу влияния эмоционально-волевых факторов на успешность деятельности человека в различных условиях, особенно экстремальных. Умение человека регулировать психическое состояние в ситуациях сильного эмоционального напряжения, проявляя свои лучшие волевые качества, имеет огромную педагогическую и психологическую значимость для регулирования всей его деятельности и поведения [5, с. 12].

Однако объективности ради необходимо рассматривать проблему воли и развития волевых качеств личности и с точки зрения и педагогики, с опорой на исследование практических технологий и средств воспитания. Этот факт и определяет приоритетную направленность педагогических исследований эмоционально-волевой сферы личности [8, с. 9].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной проблематике, мы пришли к выводу, что мнения исследователей в определении понятия «эмоционально-волевая устойчивость» носят разноречивый характер. Широкое распространение получили работы, в которых

эмоциональная устойчивость рассматривается как характеристика эмоциональной сферы личности, устойчивость эмоций, эмоциональная стабильность, отсутствие склонности к частой смене эмоций (Н.Д. Левитов, С.М. Оя и другие).

Ряд исследователей, изучая данную проблему, связывают эмоциональную устойчивость с проявлением волевых качеств личности, способностью сознательно управлять возникающими эмоциями (В.Л. Марищук, К.К. Платонов, Е.А. Милерян, Ю.Н. Кулоткин, Г.С. Сухобская и другие). Х.И. Цечоев в своем исследовании определяет эмоционально-волевую устойчивость как систему, интегрирующую в себя три подсистемы, а именно сознания, воли и аффекта. При этом существуют субординационные связи между подсистемой сознания и двумя другими, а подсистемы воли и аффекта связаны координационно [9, с. 23].

Среди показателей эмоционально-волевой устойчивости весьма значимыми являются адекватное понимание обстановки, анализ и оценка сложившейся ситуации и принятие решения в выборе наиболее верных действий, требуемых для достижения поставленной цели и выполнению своих обязанностей. Л.М. Аболин, П.Б. Зильберман, О.А. Сиротин и другие исследователи полагают, что свойства нервной системы не определяют полностью эмоциональную устойчивость личности, а лишь оказывают влияние на ее проявление. Эмоционально-волевая устойчивость является определенным сочетанием особенностей личности, которые обеспечивают успешность деятельности в эмоциональной обстановке, то есть в ситуациях, вызывающих ту или иную эмоцию.

Курсанты высших учебных заведений, находясь в юношеском возрасте, проходят этап взросления и становления личности в весьма строгих и ограничительных условиях. В этом возрасте желания и стремления развиваются быстрее, чем воля и сила характера. Среди особенностей курсантов можно выделить прямоту суждений, острую восприимчивость и повышенную эмоциональность. Особенно ярко это проявляется на первом году обучения, когда курсанты встречаются с новой обстановкой и происходит противоречие между привычными формами поведения и уставными требованиями. Очевидно, что эмоционально-волевая устойчивость юношей в данной обстановке весьма низкая. Процесс перестройки старых стереотипов и выработки новых проходит достаточно болезненно и может вызвать отрицательные психические реакции. На этом этапе обучения основной задачей преподавателей и курсовых офицеров будет являться оказание помощи курсантам в развитии навыков и умений самостоятельной работы в условиях военного училища.

Курсанты второго года обучения характеризуются более повышенной эмоционально-волевой устойчивостью, поскольку они уже имеют опреде-

ленный опыт учебы и службы в военном вузе. Среди них складываются сплоченные военные коллективы и их действия при выполнении воинского устава становятся более уверенными.

На третьем курсе обучения уже сформированы основные профессиональные навыки и умения будущих офицеров, становится содержательным мировоззрение, что позволяет курсантам упрочить их идейные позиции. Эмоционально-волевая устойчивость военнослужащих укрепляется, поскольку приобретенные знания перерастают в убеждения и курсанты уже обладают умениями аргументировано их отстаивать.

Сформировавшимися в профессиональном плане личностями становятся курсанты четвертого и пятого курсов обучения: у них вырабатывается устойчивые жизненная позиция и черты характера, в полной мере раскрываются способности.

Таким образом, при формировании и дальнейшем развитии эмоционально-волевой устойчивости курсантов одной из основных задач профессорско-преподавательского состава высших военных учебных заведений и командиров будет являться развитие умений курсантов в поддержании и восстановлении своих положительных психических состояний в экстремальных ситуациях, а также формирование способностей курсантов переводить произвольные эмоциональные реакции в экстремальных ситуациях в сознательные и контролируемые, используя приемы самоуправления.

Библиографический список

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / под ред. В.В. Давыдова. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141–149.
3. Иванова Т.Н. Армия в условиях трансформации современного общества [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 38. – С. 49–54. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56805.htm> (дата обращения: 15.09.2018).
4. Калачинская О.А. Особенности личностной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д, 2012. – 22 с.
5. Куземко Ю.В. Педагогическая технология развития эмоционально-волевой устойчивости у студентов вузов (На примере физической подготовки): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2002. – 19 с.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
7. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.

8. Николаева Е.В. Социально-культурные условия формирования эмоционально-волевой устойчивости подростков в коллективе спортивно-балльной хореографии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 26 с.

9. Цечоев Х.И. Пути воспитания эмоционально-волевой устойчивости курсантов вузов ГПС МЧС России: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 142 с.

References

1. Abolin L.M. Psihologicheskie mekhanizmy ehmocional'noj ustojchivosti cheloveka / pod red. V.V. Davydova. – Kazan', 1987. – 262 s.

2. Abolin L.M. EHmocional'naya ustojchivost' i puti ee povysheniya // Voprosy psihologii. – 1989. – № 4. – S. 141–149.

3. Ivanova T.N. Armiya v usloviyah transformacii sovremennogo obshchestva [EHlektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept». – 2016. – Т. 38. – S. 49–54. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2016/56805.htm> (data obrashcheniya: 15.09.2018).

4. Kalachinskaya O.A. Osobennosti lichnostnoj ustojchivosti voennosluzhashchih v usloviyah povyshennoj boevoj gotovnosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – Rostov-n/D, 2012. – 22 s.

5. Kuzemko YU.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya razvitiya ehmocional'no-volevoj ustojchivosti u studentov vuzov (Na primere fizicheskoy podgotovki): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2002. – 19 s.

6. Levitov N.D. O psihicheskikh sostoyaniyah cheloveka. – M.: Prosveshchenie, 1964. – 344 s.

7. Marishchuk V.L., Evdokimov V.I. Povedenie i samoregulyaciya cheloveka v usloviyah stressa. – SPb.: Izdatel'skij dom «Sentyabr», 2001. – 260 s.

8. Nikolaeva E.V. Social'no-kul'turnye usloviya formirovaniya ehmocional'no-volevoj ustojchivosti podrostkov v kollektive sportivno-bal'noj horeografii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2006. – 26 s.

9. Cechoev H.I. Puti vospitaniya ehmocional'no-volevoj ustojchivosti kursantov vuzov GPS MCHS Rossii: dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2011. – 142 s.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты проблемы развития электронной образовательной среды, подчеркивается актуальность решения данной задачи на современном этапе мирового общественного и технического развития. Отмечая особенности учебно-воспитательного процесса в высшей военной школе России, автор уточняет понятия образовательной среды и её виртуальной составляющей; дает их существенные характеристики. Особое внимание обращается на педагогическую целесообразность использования электронных средств обучения с точки зрения обеспечения как субъектной позиции обучающихся, так и субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса в военном вузе.

Ключевые слова: образовательная среда и её развитие, виртуализация, интегративная система обучения, субъектная позиция личности, военный вуз.

К военному специалисту предъявляются высокие требования: способность с высокой эффективностью решать военные профессиональные задачи в экстремальных условиях, связанных с риском для жизни, ограниченным временем на принятие решения, высоким уровнем ответственности за свои действия и за действия подчиненных. Следовательно, для эффективного осуществления воинских обязанностей в условиях информатизации общества становится важным наличие у будущих офицеров сформированной военно-профессиональной компетентности в области информационно-коммуникационных технологий.

Мы осознаем, что информационно-коммуникационные технологии оказывают сильное влияние на динамику развития всех сфер человеческой деятельности в современном обществе, способствуют распространению информационных потоков, создавая тем самым глобальное виртуальное пространство. Очевидно, что для эффективного управления данными процессами необходима соответствующая подготовка кадров и в рамках военного вуза.

В настоящее время в нашей стране в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» проходит становление новой системы образования, нацеленной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Президент России В.В. Путин в ходе Совещания по вопросам развития военных вузов сказал: «Система высшего военного образования, подготовка офицерских кадров – это фундамент Вооруженных Сил. И он должен быть надежным и прочным, отвечать требованиям времени» [8].

Процесс виртуализации способствует переменам в образовательной среде вузов, готовящих российских офицеров. Эти изменения означают не только корректировку содержания, но и технологий обучения – внедрения информационно-коммуникационных средств с целью имитации профессиональной деятельности, обусловленной высокими достижениями военной науки и техники. Современной армии требуется специалист, по-

нимающий принципы действия, предназначение и роль новой военной техники в условиях боевых действий, владеющий высокотехнологичным оружием, умеющий управлять компьютеризированными механизмами и контролировать их работу.

Сегодня существенное усиление эффективности профессиональной подготовки военнослужащих прежде всего связано с информационно-коммуникационными ресурсами как необходимой частью целостного образовательного процесса. И.В. Тренин отмечает [10], что актуальность исследований в области развития информационного образовательного пространства военного вуза подтверждается практическими шагами в этом направлении:

- в 2016 году создается единая электронная библиотека;

- осуществляется интеграция электронных образовательных ресурсов «близких» военных и гражданских вузов;

- для быстрого распространения педагогического и методического опыта начинается реализация проекта «Электронный вуз». Проведение виртуальных интерактивных мастер-классов, семинаров и конференций позволяет активизировать педагогическое и студенческое сообщество.

По мнению И.В. Тренина, значимыми особенностями современного военного образования являются:

- корректировка программ подготовки с учетом результатов внезапных проверок войск и опыта проведения реальных Вооруженных операций;

- реагирование на реальный запрос современных вооруженных сил в части подготовки военных кадров.

В рамках инновационного проекта «Электронный вуз», включенного в программу «Эффективная армия», предусматривается завершить в 2018 году создание информационно-образовательной среды системы военного образования России, которая должна объединить все информационные ресурсы, разработанные в интересах военного образования [10]. Тем более, что практика обучения слуша-

телей и курсантов военных вузов по электронным учебным пособиям подтвердила эффективность их использования.

Ведущие российские ученые, рассматривают проблемы развития электронной информационно-коммуникационной образовательной среды с разных позиций:

- с позиций диалектического и синергетического подходов в образовании (С.П. Курдюмов, Н.Н. Моисеев, А.А. Самарский);
- с позиции личностного подхода (В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов);
- с позиции сетевого подхода (Г.А. Берулава, В.Э. Штейн) и
- с позиции контекстного подхода (А.А. Вербицкий, И.Ю. Тарханова).

Мы согласны с мнением И.Ю. Тархановой, что обозначенные нами ниже принципы виртуализации образовательной среды вуза интегративно ориентированы на развитие личности обучающегося в целом [9].

Диалектический подход выдвигает на первый план принцип интеграции информационных ресурсов в процессе образования в вузе.

Синергетический подход дает возможность в процессе виртуализации образования основываться на идее саморазвивающихся педагогических систем открытого типа, что особенно важно для формирования будущих военных командиров.

Приоритет профессионального развития личности и самоактуализация самого обучающегося есть принцип виртуализации среды, обозначенный прежде всего личностным подходом. Реализация сетевого принципа позволяет создать логическую структуру разнообразных педагогических явлений и процессов. Контекстный подход к процессу виртуализации требует осуществления принципа неразрывных связей педагогического процесса с социальной средой.

Кроме того, на наш взгляд, в ходе создания и развития информационно-образовательной среды к реализации обязательны два основополагающих принципа традиционной дидактики: принцип научной обоснованности и целесообразности применения тех или иных средств обучения (в данном случае – информационно-коммуникационных) и принцип перспективности обучения и воспитания (в данном случае – в условиях функционирования электронной образовательной среды).

Очевидно, что прежде чем представить процесс развития информационно-образовательной среды военного вуза, необходимо, во-первых, обратиться к самому понятию «образовательная среда», а, во-вторых, выявить специфику данной среды в военной высшей школе. В современных исследованиях ряд авторов (Е.П. Белозерцев, В.Я. Лыкова, В.И. Слободчиков, В.С. Кукушин) в определениях образовательной среды акцентирует её разные

сущностные грани: совокупность информационных ресурсов, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, которые структурированы определенным образом для осуществления полного образовательного цикла.

Философские и педагогические аспекты данного понятия представлены в работах ученых Института педагогических инноваций РАО (Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский и др.), психологические – в трудах исследователей Института психологии РАО (Б.Д. Эльконин, В.В. Рубцов, В.И. Панов и др.) [7]. Основываясь на их представлениях, мы видим образовательную среду как компонент социокультурной среды, являющийся комплексом специально созданных психолого-педагогических условий, которые эффективно влияют на процесс становления и развития личности обучающихся.

В современной психолого-педагогической науке проблемами образовательной среды занимается целый ряд ученых: А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаренко, И.С. Якиманская, В.С. Библер и др. рассматривают связь образовательной среды с культурологическими моделями образования; В.А. Караковский, Н.М. Смирнов, А.А. Бодалев и др. анализируют отношения «ребенок – среда»; Н.Н. Моисеев, М. Лерноушек, Д.Ж. Маркович, К. Риттельмайер и др. исследуют взаимосвязи эмоциональной сферы обучающихся и изучаемых предметов.

Г.Ю. Беляев выявляет общие и типологические характеристики образовательной среды [1]. Любая образовательная среда обладает сложным составом: она представляет собой социальную общность, формирует локальные среды разных видов; включает в себя процесс диалектического взаимодействия пространственно-предметного, социального и психолого-педагогического компонентов, влияющих на развитие участников образовательной среды; выступает как средство обучения, воспитания и развития. Автор убежден, что образовательные среды векторны, где вектором изменений становятся культурно-поведенческие стереотипы субъектов, что, по нашему мнению, особенно ярко проявляется в военной среде. С.П. Коряковцев считает, что образовательная среда являет собой систему условий формирования личности по заданному образцу [5], и это, несомненно, что характерно для армейского вуза.

Данные представления о влиянии образовательной среды, безусловно, связаны с процессом формирования личности обучающегося по определенному образцу. Именно в этом, на наш взгляд, особенность воздействия образовательной среды военного вуза на личность будущего офицера, где культурно-поведенческие стереотипы мешают развитию гибкости мышления и творческому наиболее эффективному выполнению профессиональных обязанностей сообразно сложившейся обстановке.

Анализируя позиции ведущих ученых, можно отметить, что они выделяют следующие существенные характеристики среды образования: среда должна быть обучающей, развивающей, воспитывающей, информативной, экологичной, здоровьесберегающей, эстетичной, диалоговой, гуманной; основой создания среды является взаимодействие всех субъектов образовательного процесса; образовательную среду нельзя рассматривать как неизменную [5; 6].

По нашему мнению, образовательная среда, особенно армейская, целенаправленно воздействует на обучающегося и организует субъект – субъектные отношения педагога и курсанта в достаточно узких рамках Устава и субординации. Современная образовательная среда обязана обеспечивать их взаимный диалог, который должен быть и педагогически, и валеологически целесообразным, опираться на идеи гуманизации и учитывать задачи профессионального и личностного совершенствования будущего офицера. Для успешной реализации данных функций образовательная среда военного вуза требует расширения виртуального пространства с целью интеграции в нем информационных и дидактических ресурсов. Но, если информационные ресурсы Министерство обороны России активно развивает, то развитию дидактических ресурсов, которые должны интегрировать новую познавательную информацию и практико-ориентированные имитационные деятельностные технологии в образовательный процесс военных вузов, уделяется явно недостаточно внимания. Следует подчеркнуть, что внедрение дидактических ресурсов в форме разнообразных педагогических технологий в виртуальную образовательную среду характерно для мировой практики. Именно такой процесс мы понимаем под процессом виртуализации образовательной среды.

Осмысливая различные определения, существенные характеристики и функции образовательной среды, мы сделали вывод, что образовательная среда вуза (в том числе и виртуальная) есть необычайно сложная интегративная система, основанная на организационно-педагогических, психологических, материальных и социальных ресурсах, нацеленная как на развитие партнерских взаимоотношений всех участников образовательного процесса, так и на личностное развитие обучающихся и их профессиональной компетентности.

Реализуя указанные нами выше теоретико-методологические принципы в процессе развития информационно-образовательной среды, следует учитывать практико ориентированную специфику военных вузов, а именно:

– особое содержание образования и будущей профессиональной деятельности курсантов, связанных с несением военной службы, в том числе в экстремальных ситуациях;

– обеспечение дисциплинами информационно-коммуникационного сегмента системы знаний, которые необходимы для управления новой военной техникой.

Значит, виртуальную образовательную среду военного вуза можно рассматривать «не только как проводник информации, но и как активное начало, воздействующее на ее участников» [4]. Она, безусловно, способствует развитию технико-алгоритмического мышления, мобильности, быстроты реакции, то есть – адаптации молодых специалистов к новым условиям военной службы в целом.

Для сегодняшних выпускников военных вузов значимо не только формирование навыков использования информационных ресурсов, но и развитие способностей к созданию новой информационной среды и умения её активно использовать. Организовано в университете электронное обучение или нет – от этого не зависит стихийное погружение молодых людей в виртуальную среду; молодежь активно использует возможности IT-технологий: организует общение в социальных сетях, читает электронные книги, – но при этом встает вопрос о степени качества получаемой ею информации. Очевидно, что виртуальная система вуза должна способствовать обеспечению высокого качества информационно-коммуникационных ресурсов для создания условий эффективной подготовки будущих военных специалистов, сопрягая ее с информацией, получаемой на занятиях в процессе обучения.

Виртуализация образовательной среды – это сложные научно-технические, общественно-политические и социально-экономические процессы, которые на конкретном историческом этапе становятся необходимыми для развития общества и предъявляют к профессионалам новые требования. Таким образом, под виртуализацией военного образования видится процесс создания современных оптимальных условий для удовлетворения информационно-имитационных потребностей сегодняшних военнослужащих, способствующих развитию самостоятельного мышления, мгновенной реакции на изменения боевой ситуации и умения управлять сложнейшей военной техникой. При этом в образовательном процессе усиливается интеграция информационных и дидактических ресурсов, активизируется мотивация субъектов образовательного процесса к взаимодействию в электронной информационно-образовательной среде вуза. Электронная образовательная среда может выполнять роль интеллектуального электронного тьютора, задавать персональный образовательный вектор, что активизирует становление личности будущего офицера как профессионала.

Следует обратить внимание, что и реальные, и виртуальные образовательные среды характеризуются прежде всего ресурсным потенциалом и способами организации. Но для виртуальной

среды особенно важными показателями являются степень партнерства пользователей среды и возможность их влияния на её преобразование.

Одним из важнейших критериев педагогически эффективной виртуализации образовательной среды является обеспечение субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе. Только в этом случае среда будет являться средством личностно-профессионального развития и саморазвития будущего специалиста [5].

В заключение следует обратить внимание, что в высших военных учебных заведениях организация информационно-коммуникационной подготовки обучающихся требует системного взаимодействия как военных, так и гражданских специалистов, направленного на интеграцию профессиональных компетенций с помощью обеспечения высокого уровня освоения электронных технологий для будущей эффективной профессиональной деятельности выпускников и достойного выполнения ими воинского долга.

Библиографический список

1. Базы знаний по дистанционному обучению [Электронный ресурс]. – М.: Сообщество e-Learning PRO, 2011. – Режим доступа: <http://www.elearningpro.ru/> (дата обращения: 19.09.2018).
2. Жук О.Л., Сиренко С.Н. Виртуальная образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущая специалист: в 2 Т.: сб. науч. ст. – Габрово, ЕКС-ПРЕС, 2011. – Т.1. – С. 133–137.
3. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. – М.: ИИО РАО, 2010. – 326 с.
4. Коряковцев С.П. Новое в деятельности преподавателя технического вуза: реализация электронных модулей // Педагогические и психологические проблемы современного образования: Материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 360-364.
5. Коряковцев С.П. Роль дистанционного образования в активизации самостоятельной работы студентов технического вуза // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 6. – С. 241–244.
6. Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Информационно-коммуникационное обучение и информационно-технологическое обеспечение дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников высшей школы // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы второй всерос. науч.-практ. конф. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. – С. 35-41.

7. Мукашев Б.С. Проектирование модели и реализация виртуально образовательной среды вуза // Сб. статей с IX междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых «Наука и образование. – 2014». – Астана, 2014.

8. Путин В.В. Выступление на совещании по вопросам развития системы военного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.redstar.ru/index.php/syria/item/12786-podgotovka-kadrov-fundament-razvitiyavooruzhjonnykh-sil> (дата обращения: 17.08.2018).

9. Тарханова И.Ю. Социализация взрослых в системе дополнительного профессионального образования. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 232 с.

10. Тренин И.В. Интеграция информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 293 с.

References

1. Bazy znaniy po distancionnomu obucheniyu [Elektronnyj resurs]. – M.: Soobshchestvo e-Learning PRO, 2011. – Rezhim dostupa: <http://www.elearningpro.ru/> (data obrashcheniya: 19.09.2018).
2. Zhuk O.L., Sirenko S.N. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya budushchego specialista // Pedagogicheskaya sreda v universiteta kato prostranstvo za profesionalno-lichnostno razvitie na b"deschhiya specialist: v 2 T.: sb. nauch. st. – Gabrovo, EKS-PRES, 2011. – T.1. – S. 133–137.
3. Kozlov O.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy informacionnoj podgotovki kursantov voenno-uchebnyh zavedenij. – M.: IO RAO, 2010. – 326 s.
4. Koryakovcev S.P. Novoe v deyatelnosti prepodavatelya tekhnicheskogo vuza: realizaciya ehlektronnyh modulej // Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: Materialy nauch.-prakt. konf. «ChTeniya Ushinskogo». – YAraslavl': YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2015. – S. 360-364.
5. Koryakovcev S.P. Rol' distancionnogo obrazovaniya v aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov tekhnicheskogo vuza // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2014. – T. 20. – № 6. – S. 241–244.
6. Koryakovceva O.A., Dosseh T.G. Informacionno-kommunikacionnoe obuchenie i informacionno-tekhnologicheskoe obespechenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov vysshej shkoly // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v usloviyah modernizacii: materialy vtoroj vseros. nauch.-prakt. konf. – YAraslavl': Izd-vo YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2010. – S. 35-41.
7. Mukashev B.S. Proektirovanie modeli i realizaciya virtual'no obrazovatel'noj sredy vuza //

Sb. statej s IH mezhdunar. nauch. konf. studentov i molodyh uchenyh «Nauka i obrazovanie. – 2014». – Astana, 2014.

8. Putin V.V. Vystuplenie na soveshchanii po voprosam razvitiya sistemy voennogo obrazovaniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.redstar.ru/index.php/syria/item/12786-podgotovka-kadrov-fundament-razvitiyavooruzhjonnykh-sil> (data

obrashcheniya: 17.08.2018).

9. Tarhanova I.YU. Socializaciya vzroslyh v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. – YAroslav!: Izd-vo YAGPU, 2014. – 232 s.

10. Trenin I.V. Integraciya informacionnyh i didakticheskikh resursov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2017. – 293 s.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВУЗЕ РЕСУРСОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Статья посвящена педагогическим возможностям социальных сетей в социальном воспитании студентов. Охарактеризован педагогический потенциал социальных сетей, понимаемый как целенаправленная реализация системы информации, создающая условия для организации деятельности обучающихся с целью их духовно-ценностной ориентации, включения в социально-значимые дела и общение, где происходит накопление социального опыта, развитие добровольчества, творчества, оказание взаимной индивидуальной, групповой помощи и поддержки. Описан опыт использования возможностей Твиттера для популяризации идей геронтологии среди студентов-читателей будущих социальных работников посредством твит-учебника курса «Социальная геронтология». Отмечены возможности Твиттера в пропаганде инноваций в использовании ИКТ в социальной работе, продвижению передового опыта работы социальных служб, лучших специалистов, повышению качества обслуживания клиентов.

Ключевые слова: социальное воспитание, студент, социальная сеть, твиттер, твит, твит-учебник, социальная работа, геронтология.

Сейчас трудно найти студентов, которые бы не пользовались различными социальными сетями (Одноклассники, Фейсбук, Вконтакте, Твиттер и др.). Начиная с 2012 года, и автор статьи начал осваивать социальную сеть Твиттер. Будучи преподавателем вуза, попытался выяснить педагогические ресурсы социальных сетей в образовании, то, как использовать их потенциал в социальном воспитании студентов. Опыт использования Твиттера FokinVlad в социальном воспитании студентов-будущих соцработников и хотелось бы раскрыть в данной статье.

В настоящее время считаю Твиттер самой интересной и полезной социальной сетью в подготовке бакалавров социальной работы, в их социальном воспитании. Процесс социального воспитания студентов, в котором используется педагогический потенциал социальных сетей, понимается как целенаправленная реализация системы информации, создающая условия для организации деятельности обучающихся с целью их духовно-ценностной ориентации, включения в социально-значимые дела и общение, где происходит накопление социального опыта, развитие добровольчества, творчества, оказание взаимной индивидуальной, групповой помощи и поддержки.

Твиттер, как известно, это социальная сеть, в которой блогер и его читатели могут с помощью твитов (один твит – максимум 280 знаков с пробелами. До 1 сентября 2017 года это было 140 знаков) обмениваться информацией, фото, видео на темы, которые их интересуют. За 5 лет работы в Твиттере имею определенные достижения в использовании его возможностей в образовании и социальном воспитании будущих социальных работников. Об этом неоднократно выступал на различных конференциях, опубликовал несколько статей [5; 6; 7; 8; 9].

Как профессор вуза, последние два десятилетия занимаюсь разработкой проблем геронтологии, т.е. науки о старении, особенно в части ее соци-

альных вопросов. Поэтому старался использовать возможности Твиттера для популяризации идей геронтологии среди студентов-читателей. Для этой цели представил в Твиттере так называемый твит-учебник курса «Социальная геронтология», который состоял из твитов, посвященных разным геронтологическим вопросам. Данный твит-учебник заинтересовал редакцию центрального журнала по социальной работе «Отечественный журнал социальной работы», что позволило представить его в 2017 году на его страницах [10, с. 166–174].

Твиты Твит-учебника представляют собой опорные сигналы, которые, как полагаю, каждый студент, изучающий курс, может прочно запомнить. Вся информация дается с юмором, как его понимает автор, интересными фактами, статистикой, фото и видео информацией, представленной в виде гиперссылок. Приведу некоторые примеры твитов из твит-учебника.

Геронтологическая шутка перед презентацией твитов из твит-учебника «Есть только одна причина, когда студент может забыть твиты по дисциплине «Социальная геронтология» – Альцгеймер».

1. Геронтология (греч. Геронтос – старик, Логос – наука) – наука о старости и старении. Старость неизбежна. Ее нельзя остановить. Но не отказывайтесь от этой идеи!

2. Какие понятия находятся вне геронтологии: геронтофобия, гериатрия, дискразия, герокомия, геронтокрания, эвтаназия, Паркинсон?

3. Гиппократ: флегматики особенно повержены старению. Для холериков это самый здоровый период жизни. Лето лучше, чем зима. Все в холерики и в лето!

4. Англичанин Ф. Бекон впервые назвал геронтологию наукой. Надо отказаться от вредных привычек. Хотя все уверены, что, кто не ... тот здоровенький ...

5. Россиянин И.И. Мечников: старость есть болезнь, которую нужно лечить. Рецепт – выводить из организма вредные шлаки. Бейте пятками об пол!

6. В геронтологии здоровье – важный фактор успешного старения. Успешное старение. Что это такое, и как его достичь? Советую прочитать <http://rusplt.ru/health/starost-vo-bлаго-15762.html> ...

7. Дедушка, что такой грустный? У меня диабет, а социальный работник сказал, что мне нельзя сладкого. Видимо, придётся пить сухое.

В следующих твитах разьясню суть основных социальных теорий старения. Зная их, можно помочь пожилым стареть счастливо и жить долго.

1. **Теория активности.** Старея, человек остается деятельным как можно дольше, заменяя традиционную активность ее новыми, облегченными видами.

2. Важно помочь пожилым клиентам найти активное место в жизни, соответствующее их здоровью, жизненным планам, интересам и способностям.

3. **Теория продуктивного старения.** Бытовой труд старых людей можно сравнить с женским трудом. Он так же не оплачивается, но важен для всех.

4. Научить клиентов эффективно заботиться о других членах семьи, знакомых, заниматься любимым делом, волонтерством.

5. **Ролевая теория.** Успешная адаптация пожилого человека к новым ролям на последнем этапе жизни. Например, был кормильцем, стал иждивенцем.

6. Помочь клиенту быть готовым к роли пенсионера, вдовы, бабушки, дедушки, зависимого человека, неспособного выполнять половую функцию и др.

7. Надо создать условия, чтобы благополучные пожилые люди могли полнее реализовать себя и исполнить все свои мечты и желания.

8. **Теория обмена ролей.** Старея, мужчины и женщины как бы меняются ролями. Женщины становятся лидерами, а мужчины – зависимыми.

9. Пожилые женщины более жизнестойки, способны позаботиться о себе, независимы. Феминистки: была его история (history), теперь – ее история (herstory).

10. Надо помочь пожилым клиентам и членам их семьи быть более терпимыми, милосердными к окружающим, научить всех понимать нынешнее положение.

11. **Теория непрерывности.** Пожилые люди не отказываются от своих привычных ролей, цена постоянства. Они как новое вино в старых бутылках.

12. Надо помочь пожилым клиентам приспособиться к новым условиям, но это бывает очень трудно сделать, особенно, например, с пожилыми тещами

13. **Теория стратификации возраста.** Есть страты: молодые пожилые, старые старые, долгожители. Это как дошкольники, подростки, юноши.

14. Отличие одной страты от другой можно понять из следующей детской шутки. Детский сад. Разговаривают два малыша. – Тебе сколько лет? – Не знаю, наверное, 4. – Ты о девочках думаешь? – Нет. – Тогда 3.

15. Каждая страта имеет свой особый образ жизни, взгляды, интересы, мотивацию. Помогите клиентам реализовать себя с учетом этих особенностей.

16. **Теория социального обмена.** С возрастом у пожилых людей меньше ресурсов, возможностей управлять собой. Они становятся зависимыми.

17. Социальная зависимость пожилых людей должна восполняться уважением, заботой о них и согласием.

18. **Теория меньшинства.** Пожилые люди как меньшинство. Меньшинство всегда подвергается дискриминации, насилию, гонению.

19. Эйджизм – негативные стереотипы в отношении пожилых людей. Геронтофобия – чувства людей, вызванные отвращением к пожилым.

20. Надо создавать благоприятные социо-медицинские условия для пожилых в серых (седых) городских кварталах, в «мертвых» деревнях.

21. **Теория субкультуры.** Существует особая культурная близость людей одного возраста. Нельзя осмеивать культурные ценности стариков.

22. Надо учитывать оптимизм культуры послевоенного поколения, культурные искания последующих поколений (рок, Битлз, джаз и др.).

23. **Психологические теории старения.** В их основе – психоанализ З. Фрейда, который отрицал его использование после 40 лет.

24. Эриксон выделил 8 этапов жизни. 6, 7, 8 посвящены пожилым. В это время надо помочь им осознать смысл жизни, не впадать в отчаяние, обрести покой.

25. Тип кризиса: изменение общественного статуса после выхода на пенсию; осознание факта ухудшения здоровья своего тела; принятие неизбежности смерти.

26. Надо помочь пожилым людям быть позитивными во всех 3 кризисах, избавиться от физического и психического одиночества.

27. Этические проблемы эвтаназии. Взгляд молодого человека-студентки.

<http://razumru.ru/humanism/journal/41/vorobyova.htm>

28. Душе уютны, как пальто, иллюзии и сантименты, однако жизнь пожилого человека – совсем не то, что думают о ней студенты.

Чтобы лучше понять пожилых людей, нужно их хорошо знать, знать их медицинские, психологические, экономические и другие особенности.

1. Болезни пожилых людей: <http://www.medn.ru/statyi/Osobennostitecheniyazabol.html>

2. Методы физиотерапевтического лечения людей пожилого возраста: http://www.astromeridian.ru/articles/metody_fzt_pacientov_pozh_vozrasta.html

3. Психологические особенности пожилых людей: <http://social.lenobl.ru/Document/1376907881.pdf>

4. Одиночество пожилых людей как социальная проблема: <http://soc-work.ru/article/771>

5. О чем мечтают пожилые люди? Результаты опроса Левада-центра «Мечты россиян»: www.levada.ru/22-01-2015/mechty-rossiyan

6. Развитие семейных отношений в старости: http://uchebnikonline.com/psihologia/vikova_psihologiya_-_pavelkiv_rv/rozvitok_simeynih_stosunkiv_starosti.htm

7. Адаптация человека к старости: <http://ru.healtharea.org/osobennosti-adaptacii-cheloveka-k-starosti.html>

Международные и российские документы, определяющие содержание и технологии социальной работы с пожилыми клиентами.

1. Мадридский международный план действий по проблемам старения 2002 года. Реально? Без сомнения. Было бы желание. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/ageing_prog.pdf

2. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». Вступил в силу 1 января 2015 г. <http://www.rg.ru/2013/12/30/socialka-dok.html>

3. Подробнее об инновациях ФЗ №442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» можно прочитать: <http://neinvalid.ru/o-novom-zakone-ob-osnovah-sotsialnogo-obsluzhivaniya-rf/>

4. Много интересных материалов о пожилых людях можно найти в интернет – журнале «Третий возраст». Здоровье, мода, право, финансы, путешествия, досуг: <http://www.3vozrast.ru/>

5. Электронно-сетевая социальная работа (ЭССР) – комплекс средств и возможностей для современного социального обслуживания клиентов. Безгранична как ИКТ и Интернет.

6. ЭССР непредсказуема и творчески благодатна. Этот твит-учебник – первая попытка продвинуть среди студентов и социальных работников Твиттер в ЭССР.

7. Сколько россиян пользуются Интернетом, где, как? Немного смущает количество пожилых пользователей. В целом, здорово! <https://www.youtube.com/watch?v=Oxmk2m37CHNA>

8. Друзья! Позитив. Светлые чувства. Красивые стихи, но особенно фото. <http://subscribe.ru/group/positiv/8261567/>

9. Марафон робототехники для дошкольников «ДЕТалька». С Днем Победы поздравляют роботы, сделанные детьми. <http://www.etcetera.pro/technologies/s-dnem-pobedyi-pozdravyat-robotyi.html>

10. Конкурс по пропаганде идей безвозмездного донорства с помощью IT «Связь поколений»: http://www.nfrz.ru/dvizhenie_zhizni/pokolenie/

16. Интересный взгляд на мультик о Маше, медведе и межпоколенных связях: <http://www.youtube.com/watch?v=xDjMuIBi08s>

За годы работы в Твиттере автор понял, что потенциал Твиттера можно использовать не только в дидактических целях, но и в целях социального воспитания. Опрос читателей-студентов показал, что им нравится интересная и полезная информация по различным вопросам жизни и деятельности пожилых людей не только потому, что они будут их обслуживать в перспективе, но и потому, что студенты сами хотят жить долго и счастливо. Поэтому открыл в Твиттере рубрику, связанную с представлением Советов о том, как достичь успешного долголетия. Провел исследование, в котором, опросив столетних людей, зафиксировал их высказывания о том, что, по их мнению, позволило им жить долго и счастливо. Собранные высказывания назвал «Советы столетних», которые регулярно представлял в Твиттере. Затем они были опубликованы в журнале «Работник социальной службы» [3; 4]. После такого представления электронные версии Советов были размещены на сайтах многих социальных учреждений, кафедр социальной работы вузов РФ, блогерами, интересующимися геронтологией. Об этом можно убедиться, набрав в любом поисковике «Советы столетних» Фокина В.А».

Думаю, что все согласится, что жизнь любого человека полна сложностей и проблем. Но человек занимается не только их решением. Людям, как молодым, так и пожилым, нужен позитив, оптимизм и юмор в повседневной жизни. Поэтому в Твиттере стараюсь писать только о позитивных новостях, вносить оптимизм и юмор в жизнь читателей. Так появилась в Твиттере рубрика, которую назвал «Геронтологические анекдоты». В ней представлены анекдоты, в которых описаны смешные, на взгляд автора, истории, связанные с пожилыми людьми, с теми, кто их окружает. О том, что эти анекдоты популярны в Интернете, можно судить и по тому, что читатели собрали их и представили в двух номерах журнала «Работник социальной службы» [1; 2]. Особо отмечу, что геронтологические анекдоты представлены редакцией в предновогодних номерах, как подарок читателям к Новому году. По имеющимся у автора откликам эти геронтологические анекдоты широко используются студентами при организации досуговых мероприятий пожилых людей в период практики и в волонтерской деятельности.

За многие годы работы в вузе понял, что люди (молодые и пожилые) высоко ценят красоту и хотят видеть ее вокруг себя. Многие хотят украшать окружающий социум, свою жизнь красотой, например, цветами. Так появилась в Твиттере рубрика «Цветы нашего сада». Любой человек, в том числе и преподаватель, может сколько угодно рассуждать о том, что цветы украшают жизнь, что надо их выращивать, но все это так и останется словами, пока личным примером не докажешь, как это можно сделать. Например, посадить цветы у себя в саду

на дачном участке, около социального учреждения, возле дома, где живешь. Вместе с женой мы это сделали в нашем «Домике в деревне». В моем Твиттере представлены более сотни фото с замечательными цветами из нашего сада, выращенными своими руками, их краткое описание. Эти фото в Твиттере заметили журналисты, которые опубликовали статью «Цветы украшают нашу жизнь» в тульской газете «Моя Слобода», которую можно найти в Интернете по адресу: <https://myslo.ru/news/arihiv/article-10867> [12]. Последствия представления твитов и опубликованной статьи о цветах были в том, что мы делились посадочным материалом со всеми, кто обращался к нам. Знаю, что наш пример оказался заразительным и многие читатели, в том числе и студенты «подсели» на цветы, украшая ими социум, что их окружает. Отдельно отмечу, что многие студенты инициировали в период практик посадку деревьев, цветов вокруг социальных учреждений вместе со своими клиентами.

Автор статьи любит путешествовать и фотографировать. В советское время посетил практически все республики бывшего СССР, многие уголки России. С 1994 года побывал во многих странах мира, изучая опыт социальной работы за рубежом (Бельгия, Великобритания, Венгрия, Испания, Италия, Израиль, Нидерланды, Польша, Румыния, США, Чехия, ФРГ, Финляндия и др.). До появления Твиттера делился своими впечатлениями о поездках с друзьями, коллегами и студентами устно в беседах и выступлениях. С появлением Твиттера появилась возможность поделиться увиденным и в твитах, представляя для убедительности, яркости и доказательности фото. В содержании твитов о поездках стараюсь представлять интересный и позитивный материал об успехах и достижениях людей, коллег тех стран, которые посетил. Считаю, что тем самым стимулирую развитие духовно-ценностных ориентаций студентов, других читателей в ознакомлении с жизнью людей за рубежом.

В 2017 году в апреле-июне впервые представил так называемый твит-рассказ «Мост³», который основан на фактах посещения Кубы и содержании знаменитого рассказа Э. Хемингуэя «Старик и море», жившего на Кубе. «Мост³» расшифровывается «Море, Старик в Кубе (в третьей степени)». В этом твит-рассказе попытался, используя художественные средства, фото, данные статистики, отразить свои впечатления об увиденном на Кубе, высказать идеи о том, как счастливо и достойно могут жить люди в любой стране, в том числе и находящейся под многолетними санкциями их могущественного соседа. По данным исследований, изучавших Индекс Счастья в разных странах, на Кубе самый высокий Индекс Счастья. Основной идеей твит-рассказа «Мост³» была идея установления Моста дружбы между простыми людьми, гражданами, несмотря на политические разногласия

и конфликты государств. По отзывам студентов, форма твит-рассказа им понравилась. Содержанием этого твит-рассказа попытался стимулировать желание своих читателей совершать дела, которые могут совершенствовать окружающий их социум, инициировать новые идеи улучшения качества их жизни. Планирую продолжить презентацию подобных отчетов о своих поездках и в дальнейшем, наполняя их новыми средствами в форме представления видео, в том числе и в YouTube, которые хорошо воспринимаются читателями-студентами.

На протяжении всего времени работы в Твиттере использую его возможности для информирования студентов о конференциях по социальной работе, новинках литературы по социальной работе и геронтологии, важных событиях в социальной сфере. Считаю Твиттер наиболее оперативным средством информирования коллег и студентов.

Особо отмечу возможности Твиттера в пропаганде инноваций в использовании ИКТ в социальной работе. Например, таких сервисов и гаджетов (приспособлений) как Экоскелетон, Walk-assist, Обувь с GPS-датчиками, помогающими клиентам успешно передвигаться, «социальный будильник» Budist, «сервис попутчика» Blablacar, набор датчиков Lively, которые реагируют на движение, Смарт-часы, в которых есть «тревожная кнопка», шагомер и устройство-напоминание и других гаджетов, в которых используются ИКТ для социального обслуживания клиентов. Можно подробно ознакомиться с тем, как используются указанные выше приспособления, поместив ссылку на них в любом поисковике.

Делая акцент на позитивной информации, использую возможности Твиттера и как средства, с помощью которого можно оперативно поднять важную социальную проблему, привлечь внимание руководителей к решению того или иного актуального вопроса социальной работы. Опираюсь в этом деле на твиты других блогеров-читателей, студентов, среди которых много равнодушных людей. Вместе пытаемся достучаться до чиновников самого различного уровня, в том числе и на самом верху. Особое внимание в Твиттере уделяю продвижению передового опыта работы социальных служб, лучших специалистов, повышению качества обслуживания клиентов. Любому специалисту приятно, когда его деятельность положительно оценивается коллегами, клиентами. В этом вижу вклад Твиттера в реализацию важного требования ФЗ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» о повышении качества оказываемых социальных услуг.

Отдельно выделяю такую рубрику в Твиттере, как «Оказание помощи конкретным людям, клиентам», которые попали в сложные жизненные ситуации в самых разнообразных их проявлениях: катастрофы, вооруженные конфликты,

болезнь, пропажа человека и др. Оперативный призыв в Твиттере помочь конкретным людям, детям, семьям, как правило, вызывает адекватную позитивную реакцию читателей, студентов, социальных работников. Особенно отмечу сотрудничество студентов-блогеров с Твиттерами различных общественных организаций, например, «Старость в радость», добровольцы которой много и успешно помогают пожилым людям, инвалидам. Считаю это направление очень перспективным в развитии добровольческого движения студентов, в их социальном воспитании.

Завершая представление того, как можно использовать потенциал Твиттера в социальном воспитании студентов, хотел бы сказать несколько слов и об одной из последних акций. Приблизилось 29 октября 2018 года, т.е. день, когда отмечается столетний юбилей ВЛКСМ. Поскольку хотел внести свой вклад в его подготовку, то, начиная с 29 октября 2017 года, вместе со студентами мы составили список комсомольских активистов 60-х годов XX века, кто в лихие 90-е годы развивал социальную работу в регионах и в РФ. Отдельно был составлен и список тех, кого уже нет с нами (комсомольский Бессмертный отряд). Мы вышли с инициативой отметить этот праздник на страницах центральных журналов, связанных с социальной работой. Данный почин поддержал журнал «Социальное обслуживание» [11], который спланировал публикацию в течение года цикла статей о вкладе комсомольцев в развитие социальной работы в России. Вместе со студентами мы поздравляли с этим юбилеем коллег и в Твиттере. Продолжали это делать в течение 2018 года. Мы надеемся, что данная инициатива стимулировала не только интерес современных студентов к изучению истории, современного состояния социальной работы в регионах, к осмыслению персонального вклада их недавних ровесников в развитие социальной сферы, но и к конкретным добровольческим делам помощи людям, что, в конечном итоге, способствует их социальному воспитанию.

Библиографический список

1. Геронтологические анекдоты / сост. В.А. Фокин // *Работник социальной службы*. – 2016. – № 12. – С. 116–120.
2. Новогодний сюрприз от профессора Фокина / сост. В.А. Фокин // *Работник социальной службы*. – 2015. – № 12. – С. 142–151.
3. 100 советов от 100-летних / сост. В.А. Фокин // *Работник социальной службы*. – 2014. – № 5. – С. 138–146.
4. Сто новых советов от 100-летних или продолжение темы познания / сост. В.А. Фокин // *Работник социальной службы*. – 2015. – № 3. – С. 147–156.
5. Фокин В.А. Зачем нужен твиттер молодому человеку? // *Ценностные приоритеты, стратегии*

поведения и перспективы развития современной молодежи. Молодежь и социальный компьютинг: Сб. тезисов конф. – М., 2012. – С. 281–290.

6. Фокин В.А. Использование твиттера в социальной работе // *Становление профессии «социальный работник»: опыт и перспективы: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 24–28 октября 2012 г.* – Тамбов, 2012. – С. 192–198.

7. Фокин В.А. Твиттер как информационно-коммуникативная технология социальной работы с молодежью // *Технологии социальной работы с молодежью: Материалы межрегион. заоч. науч.-практ. конф.* – Кострома, 2013. – С. 35–41.

8. Фокин В.А. Твиттер как инновационное средство развития социальной работы // *Инновационное развитие и кадровый потенциал молодежной и социальной сферы: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / под. ред. Г.В. Ковалевой.* – СПб., 2013. – С. 382–384.

9. Фокин В.А. Твиттер как средство социального воспитания молодых людей // *Социальная педагогика в России.* – 2015. – № 6. – С. 19–24.

10. Фокин В.А. Инновации в профессиональной подготовке или как использовать информационные технологии в непрерывном социальном образовании // *Отечественный журнал социальной работы.* – 2017. – № 2. – С. 166–174.

11. Фокин В.А. Становление социальной работы в современной России в зеркале традиций комсомольцев 60-х годов XX века // *Социальное обслуживание.* – 2017. – № 10. – С. 13–18.

12. Цветы украшают нашу жизнь // *Моя Слобода [Электронный ресурс].* – Режим доступа: <https://myslo.ru/news/arhiv/article-10867> (дата обращения: 8.01.2018).

References

1. Gerontologicheskie anekdoty / sost. V.A. Fokin // *Rabotnik social'noj sluzhby*. – 2016. – № 12. – S. 116–120.
2. Novogodnij syurpriz ot professora Fokina / sost. V.A. Fokin // *Rabotnik social'noj sluzhby*. – 2015. – № 12. – S. 142–151.
3. 100 sovetov ot 100-letnih / sost. V.A. Fokin // *Rabotnik social'noj sluzhby*. – 2014. – № 5. – S. 138–146.
4. Sto novyh sovetov ot 100-letnih ili prodolzhenie temy poznaniya / sost. V.A. Fokin // *Rabotnik social'noj sluzhby*. – 2015. – № 3. – S. 147–156.
5. Fokin V.A. Zachem nuzhen twitter molodomu cheloveku? // *Cennostnye prioritety, strategii povedeniya i perspektivy razvitiya sovremennoj molodezhi. Molodezh' i social'nyj komp'yuting: Sb. tezisov konf.* – M., 2012. – S. 281–290.
6. Fokin V.A. Ispol'zovanie tvittera v social'noj rabote // *Stanovlenie professii «social'nyj rabotnik»: opyt i perspektivy: Materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 24–28 oktyabrya 2012 g.* – Tambov, 2012. – S. 192–198.

7. Fokin V.A. Twitter kak informacionno-kommunikativnaya tekhnologiya social'noj raboty s molodezh'yu // Tekhnologii social'noj raboty s molodezh'yu: Materialy mezhtregion. zaoch. nauch.-prakt. konf. – Kostroma, 2013. – S. 35–41.

8. Fokin V.A. Twitter kak innovacionnoe sredstvo razvitiya social'noj raboty // Innovacionnoe razvitie i kadrovyy potencial molodezhnoj i social'noj sfery: Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod. red. G.V. Kovalevoj. – SPb., 2013. – S. 382–384.

9. Fokin V.A. Twitter kak sredstvo social'nogo vospitaniya molodyh lyudej // Social'naya pedagogika v Rossii. – 2015. – № 6. – S. 19–24.

10. Fokin V.A. Innovacii v professional'noj podgotovke ili kak ispol'zovat' informacionnye tekhnologii v nepreryvnom social'nom obrazovanii // Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty. – 2017. – № 2. – S. 166–174.

11. Fokin V.A. Stanovlenie social'noj raboty v sovremennoj Rossii v zerkale tradicij komsomol'cev 60-h godov HKH veka // Social'noe obsluzhivanie. – 2017. – № 10. – S. 13–18.

12. Cveti ukrashayut nashu zhizn' // Moya Sloboda [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://myslo.ru/news/arhiv/article-10867> (data obrashcheniya: 8.01.2018).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 373.5

Машарова Татьяна Викторовна

доктор педагогических наук, профессор
Московский городской педагогический университет

Пивоваров Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент
Институт развития образования Кировской области
mtv203@mail.ru, alanpi2008@mail.ru

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАНЯТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье изложены результаты исследования наиболее эффективных форм и способов реализации принципа метапредметности во внеурочной деятельности на ступени основного общего образования. Исследование основано на результатах работы творческих лабораторий учителей 5-х классов основной школы с участием авторов статьи. Основными инструментами исследования были анализ, сравнение и генерализация. Показано влияние проектной и исследовательской практики во внеурочной деятельности на формирование познавательных, регулятивных и коммуникативных результатов обучающихся; представлены различные типы учебных проектов и исследований, которые могут быть реализованы при работе с данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, проектно-исследовательский метод, метапредметность, метапредметные результаты образовательной деятельности, метазнания, проектно-исследовательские занятия.

Метапредметность – относительно новое явление в отечественной педагогике. Одной из составляющей метапредметности являются метапредметные результаты (метазнания). Наиболее оптимальной формой их получения может быть внеурочная форма деятельности, поскольку её формат позволяет проектировать то содержание, которое отвечает познавательным интересам обучающихся. Важно также отметить, что здесь появляется возможность избежать довольно распространённой в школе подмены изучения реальности (моделей, аналогов) изучением непосредственно таковой [7, с. 617].

Как отмечается в федеральных государственных образовательных стандартах, основная образовательная программа основного общего образования реализуется школой посредством урочной и внеурочной формы работы с выполнением требований государственных санитарно-эпидемиологических нормативов и правил. С учётом персональных потребностей обучающихся в планах внеурочных занятий на ступени основного общего образования могут предусматриваться следующие формы работы: различные учебные курсы, удовлетворяющие интересы обучающихся в метазнаниях; разнообразные социальные практики, раскрывающие возможности их получения; проектно-исследовательская деятельность, как способ формирования метапредметных результатов образования.

При этом результаты, которые планируется получить обучающимися в ходе освоения основной образовательной программы ООО, станут базой содержательного и критериального характера для составления планов, рабочих программ внеурочной формы деятельности, разнообразных учебных

модулей с метапредметной составляющей в полном соответствии с ФГОС [3, с. 5].

Известно, что первостепенные задачи организации внеурочной работы в любой общеобразовательной организации заключаются в том, чтобы помочь обучающемуся освоить интересную и необходимую информацию, заложить основу для её сохранения, раскрыть и развить индивидуальные способности, сориентировать его к профессиональной деятельности. Решить эти разноплановые задачи можно на основе привлечения интегрального системообразующего признака – метазнания. Всё это необходимо учесть в школьном плане внеурочной формы деятельности. В то же время, этот план должен содержать и такие традиционные разделы, как: содержание и структурные элементы предложенных компонентов, способы организации, количество часов внеурочной формы обучения на ступени основного общего образования (до 1750 часов за пять лет обучения), а также учитывать познавательные интересы обучающихся и возможности их удовлетворения ресурсами образовательной организации.

Ниже мы покажем опыт работы творческих лабораторий Института развития образования Кировской области по развитию метапредметных результатов обучающихся во внеурочной форме деятельности на базе МБОУ СОШ с УИОП пгт. Уни Кировской области (научный руководитель – А.А. Пивоваров) и МБОУ СОШ № 16 г. Кирова (научный руководитель – Е.Л. Никитина) под общим руководством профессора Т.В. Машаровой.

Отражение принципа метапредметности в плане внеурочной формы деятельности (на примере плана для 5-х классов МБОУ СОШ с УИОП пгт. Уни Кировской области). Предлагаемый план

отражает учебную нагрузку обучающихся в формате внеурочного обучения, виды, содержание и формы внеурочной работы в 5 классе.

Целевые установки, стратегические и тактические цели внеурочной формы деятельности образовательной организации. Настоящий план внеурочной формы обучения открывает большие возможности для многогранного развития личности обучающихся, максимально учитывает их общественно значимые и личностные потребности, регулирует учебную нагрузку в целом. К целевым установкам при составлении плана относятся следующие: оптимизация образовательного процесса в школе, повышение качества образования, соблюдение его вариативности, сохранение единства образовательного поля и неукоснительное выполнение санитарно-гигиенических требований к условиям обучения школьников и сохранение их здоровья.

Отметим ведущие принципы плана: учёт познавательных интересов самих обучающихся и образовательного запроса их родителей (законных представителей); учёт кадровых возможностей образовательной организации; организация образовательной деятельности в полном соответствии с санитарно-гигиеническими нормами и правилами; метапредметность содержания; сохранение преемственности с начальной школой и перспективности обучения в старшей.

Особенностью внеурочной формы обучения является то, что в рамках общеобразовательной организации обучающийся имеет возможность заниматься деятельностью, которая в большей степени соответствует его интересам, оценить безотметочный вариант образования, гарантирующий достижение личностного успеха за счёт его способностей, независимо от успеваемости по обязательным учебным дисциплинам в школе [6, с. 59]. При этом внеурочная деятельность обязательно базируется на содержании инварианта основного общего образования, частично интегрируется с ним. Это даёт возможность объединить задачи воспитания, обучения и развития, то есть – разрешить один из самых сложных вопросов современной педагогики, поскольку здесь в ходе совместной творческой деятельности учителя и обучающегося идёт активное формирование личностных качеств обучающегося [11].

Внеурочная форма деятельности в школе с учётом принципа метапредметности представлена в таблицах 1 и 2. В этих таблицах в качестве методологических подходов к реализации принципа метапредметности выделены принципы обучения на основе действия (Дьюи) и когнитивного домена Блюма. Результатом такой формы деятельности в этом случае будут **ключевые метазнания**.

Не рассматривая подробно каждый из компонентов внеурочной деятельности в 5-х классах, остановимся только на общеинтеллектуальном.

Таблица 1

Ключевые метазнания

Назначение компонентов ВД	Духовно-правственное	Спортивно-оздоровительное	Социальное	Общеинтеллектуальное	Общекультурное
Обучение на основе действия (Дьюи)	самоуправляемость (Self-guidance)	участие (Participation)	равенство (Equality)	обучение на базе реальных задач (Task-based learning)	применение (Application) – в новых ситуациях
Когнитивный домен Блюма	(Comprehension) – постижение смысла	оценка (Evaluation)	анализ (Analysis)	синтез (Synthesis)	знание (Knowledge), то есть – запоминание
Ключевые метазнания (выделено по одному в каждом из видов внеурочной деятельности)	Долг – одна из основных категорий этики, обозначающая нравственно аргументированное побуждение к действиям; нравственную неизбежность, зафиксированную в субъективном принципе поведения индивида. Долг отражает императивный смысл морали. Действия, мотивированные долгом, именуется обязанностями (Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / под ред. В.С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001).	Здоровый образ жизни – социологическое понятие, отражающее: а) степень реализации скрытого потенциала общества (индивида, социальной группы) в обеспечении условий здоровья; б) степень социального комфорта как единства уровня и качества жизни; в) степень эффективности социальной организации в её отношении к ценности здоровья.	Справедливость – понятие морального сознания, характеризующее такое положение вещей, которое рассматривается как должное, соответствует пониманию сущности человека и его прав. Справедливость отражает соотношение различных явлений с точки зрения распределения добра и зла между людьми (Краткий словарь по этике / под общ. ред. О.Г. Дробницкого и И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1965. – 543с).	Истина – проверяемое практикой отражение в сознании предметов, явлений и закономерностей объективной действительности такими, какими они существуют вне и независимо от познающего субъекта (В.И. Ленин).	Гармония – согласованное сочетание, соответствие отдельных элементов внутри чего-нибудь целого. Это внутренняя целостность, полнота, согласие. Стройность, планочность внешнего выражения (Эстетика: Словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 477с.).

Таблица 2

Рабочий вариант плана внеурочной формы обучения в 5 классе

Назначение компонентов внеурочной формы деятельности	Организация внеурочной формы деятельности		Объем часов в неделю
	Форма организации	Наименование рабочей программы	
Духовно-правственное	Учебное исследование		1
Спортивно-оздоровительное	Туристско-экскурсионный маршрут		2
Социальное	Социальные проекты		2
Общеинтеллектуальное	Парк	Студия	1
		Студия	1
Общекультурное	Экологический проект		1
Всего по классу			8

Таблица 3

Методический конструктор внеурочной деятельности

Восхождение к истине			
Воспитательные результаты	Обретение метазнаний	Становление ценностного отношения к реальности	Обретение опыта самостоятельного общественного действия
Формы внеурочной деятельности	Наблюдение за движением небесных тел	Видимое и действительное – не одно и то же	Уметь объяснять ежедневно наблюдаемые явления
	Постановка опытов по измерению тени от вертикально стоящих предметов		Владение метазнанием (истина)
	Формулировка гипотез и их доказательство		
Цель	Укрепление навыков научно-интеллектуальной деятельности		
Задачи	Развитие культуры логического и алгоритмического мышления, воображения	Становление элементов начального опыта практической преобразовательной деятельности	Освоение ключевого метазнания «Истина»
Организационная модель	Парк-студия		
Образовательные результаты	Выделение противоречий	Выдвижение гипотез	Доказательство (синтез)
Презентация результатов своей деятельности	Формулировка вопросов	Участие в дискуссии	Выступление на конференции

Общеинтеллектуальный компонент (на примере программы для 5–х классов МБОУ СОШ с УИОП пгт. Уни Кировской области).

Целесообразность выбранного компонента заключается в необходимости развития интеллектуальных качеств обучающегося посредством оперирования метазнаниями и его способностей, направленных на выполнение требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Покажем далее фрагмент программы «Общеинтеллектуальный компонент» (Парк. Студия «Восхождение к истине»). Выбранный фрагмент реализуется при помощи программы «Восхождение к истине», девиз которой: «Видимое и действительное – не одно и то же». Студию может вести учитель географии или сам классный руководитель.

Суть занятий – обучение на базе реальных задач (Task-based learning). Как доказать, что Земля обращается вокруг Солнца, если мы ежедневно видим, как восходит и заходит Солнце? Проведя многочисленные наблюдения, обучающиеся сами убеждаются в том, что условия наблюдений, внешний вид Солнца и Луны, других небесных тел всё время меняются.

Например, наблюдая за изменением положения Солнца около полудня, обучающиеся отмечают длину тени от вертикально стоящих предметов, которая постоянно меняется. Время, когда тень становится самой короткой, называется **истинным полднем**. Истинным..., а что такое **истина**? Здесь привлекаются такие метазнания, как: наблюдение, противоречие, гипотеза, доказательство, синтез, истина.

Далее, в таблице 4 покажем основное содержание программы «Восхождение к истине», опуская незначительные детали. При этом в таблице не указаны даты, так как в каждой образовательной организации они могут меняться в зависимости от различных условий и обстоятельств.

Результаты (на примере программы мониторинга 5–х классов МБОУ СОШ № 16 города Кирова). Оценка метапредметных результатов обучающихся во внеурочной форме обучения предполагает оценивание на предмет наличия регулятивных, коммуникативных, познавательных УУД.

Цель мониторинга: получение объективной информации о состоянии и динамике развития УУД у обучающихся основного общего образования в процессе выполнения требований ФГОС. **Задачи**

Содержание программы «Восхождение к истине»

№	Тема занятия	Содержание деятельности
Студия «Восхождение к истине»		
1	Учебное исследование	Категория «исследование». Уточнение представлений о том, что такое «исследование». Открытое обсуждение вопроса: как человек применяет свою уникальную способность изучать окружающий мир? Могут ли это делать животные? Чем отличаются учебное и научное исследования? Где и как применяются результаты научных исследований? Что называется научным открытием? Простейшие методы исследования. Практика: наблюдать, провести эксперимент на доступных объектах (солнечный луч, ветер, вода, лёд).
2	Наблюдение и наблюдательность	Наблюдение как один из методов исследования. Преимущества и недостатки наблюдения. Практика: проверка и тренировка наблюдательности.
3	Эксперимент	Эксперимент как способ получения научной информации. Организация экспериментов с доступными объектами (вода, свет, бумага).
4	Гипотеза	Как появляются гипотезы? Чем «провокационная идея» отличается от «гипотезы»? Практика: задания на выдвижение и формулировку гипотез.
5	Элементы логики	Что такое «суждение»? Практическое занятие – правильные и ошибочные суждения. Что называется классификацией и что означает слово «классифицировать»? Практика: задания на классификацию объектов по разным основаниям. Неправильные классификации – поиск ошибок. Практика: задания с приёмами, сходными с определением понятий. Умозаключение. Что такое вывод? Практика: как верно делать умозаключения?
6	Как правильно задавать вопросы?	Какие бывают вопросы? Какие слова применяются при формулировке вопросов? Практика: занятие по тренировке умений задавать вопросы.
7	Выделяем главное и второстепенное	«Матрица» по оценке идей. Практика: выявление логической структуры текста; задания типа – «что сначала, что потом?».
8	Как делать схемы?	Понятия: схема, чертёж, рисунок, график, формула. Практика: задания по созданию схем объектов; задание на создание пиктограммы.
9	Правила работы с книгой	Какие книги считаются научными? Что такое: справочник, энциклопедия, словарь? С чего лучше начинать читать научные книги? Практика: работа по структурированию текстов.
10	Парадоксы	Какие парадоксы нам известны? Самые знаменитые парадоксы. Практика: эксперименты по изучению парадоксальных явлений.
11	Мысленные эксперименты и модельные	Что называется мысленным экспериментом? Практические задания по проведению мысленных экспериментов. Что такое модель? Наиболее известные эксперименты на моделях. Практика: задание по эксперименту с моделями.
12	Сообщение о результатах своего исследования	Чем исследование отличается от проекта? Практика: составление планов исследовательской работы и разработки проекта. Что такое доклад? Как составлять план своего доклада? Практика: «Как сделать сообщение»? Практика: сравнения и метафоры.
Студия «Гипотез не измышляю»		
13	Тренировочное занятие по проведению самостоятельных исследований	Выбор темы исследования. Составление плана действий. Сбор материала. Анализ, классификация полученных данных. Сообщение.
14	Самостоятельная работа по проведению исследований	Каждый обучающийся, получив «Кейс исследователя», проводит свои исследования. Задача – собрать необходимую информацию, привлекая ресурсы всех доступных источников, обобщить её и подготовить своё сообщение.
15	Экспресс-исследование	Перед экскурсией формируются группы по два-три человека. Каждая группа получает задание выполнить своё мини-исследование. По итогам этих исследований проходит мини-конференция (желательно, в тот же день). С краткими сообщениями выступают только желающие.
16-17	Семинар по итогам экскурсии. Коллективная игра-исследование	Мини-семинар по итогам исследования, выполненного на экскурсии, проходит на следующем после экскурсии занятии, через неделю. Каждому участнику в каждой микро-группе выделяется время на сообщение и ответы на вопросы.
18	Коллекционирование	Что такое коллекция? Чем коллекция отличается от сбора разнообразных вещей? Каждый ученик выбирает тему для своей коллекции и начинает сбор материала.
19	Экспресс-исследование «Какие коллекции собирают люди?»	Обучающиеся проводят исследование, пользуясь методами, которые они освоили в ходе тренировочных занятий. Итоги подводятся на специальном мини-семинаре, где у каждого обучающегося будет возможность сообщить о своих результатах.
20	Сообщения о своих коллекциях	Семинар, на котором обучающиеся сообщают о том, какие коллекции ими собраны. Уточнение исследовательских заданий на каникулы.

Подпрограмма «Мониторинг»		
21	Мини-конференция по итогам экспресс-исследований	Обучающиеся выступают с краткими сообщениями по итогам работы, сделанной в результате экспресс-исследований. Присутствующие задают вопросы и высказывают свои мнения об услышанном.
22	Мини-конференция по итогам собственных исследований	Обучающиеся выступают с краткими докладами по итогам исследований, проведённых по методикам «коллекционирование». Присутствующие задают вопросы и высказывают собственные мнения об услышанном материале.
23	Защита исследовательских работ и творческих проектов	Защита предполагает заслушивание всех докладов об итогах проведённых исследований и выполненных проектах.
24	Защита исследовательских работ и творческих проектов учащихся пятых классов	Предполагается заслушивание всех докладов об итогах проведённых исследований и выполненных проектов. На процедуру защиты исследовательских работ и творческих проектов обучающихся обычно уходит около двух академических часов. Поэтому два последних занятия по объёму вдвое превышают обычные.

Таблица 5

Метапредметные результаты обучающихся 5-х классов

Регулятивные	Познавательные	Коммуникативные
<ul style="list-style-type: none"> – чётко формулировать учебную задачу; – сравнивать полученные результаты с планируемыми; – правильно оформлять и вести записи; – корректно оценивать учебную деятельность – свою и одноклассников 	<ul style="list-style-type: none"> – вести поиск информации (в тексте учебника, в дополнительной литературе, Интернет); – различать стилистику текстов; – готовить доклады, выполнять реферативные работы; – моделировать (преобразовывать объект из чувственной формы в модель); выделять главное; – составлять простой план; – сравнивать факты и явления по заданным основаниям; – конкретизировать причинно-следственные связи и отношения 	<ul style="list-style-type: none"> – задавать вопросы; – высказывать суждения; – слушать друг друга

мониторинга: совершенствование способов сбора данных об уровне наличия УУД; выявление и анализ причин, способствующих становлению и развитию УУД; пополнение «копилки» методических материалов для организации и проведения мониторинга уровня УУД у обучающихся 5-х классов; соблюдение преемственности и единообразия в процедурах оценки качества метапредметных результатов начального общего образования и основного общего образования; разработка и апробация системы критериев и показателей уровня развития УУД у обучающихся основного общего образования.

Срок реализации данной программы мониторинга – 5 лет (проводится на ступени основного общего образования). Программа мониторинга представляет собой своеобразное исследование, направленное на сопровождение индивидуальной динамики уровня развития УУД на ступени основного общего образования.

Сфера применения результатов мониторинга: данные, полученные в ходе мониторинга, применяются для своевременной коррекции учебно-воспитательного процесса в школе, программ внеурочной формы обучения.

Система критериев и показателей уровня развития УУД. Критериями оценки УУД у обучающихся основной школы выступают: соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям; соответствие УУД заранее заданным результатам; сформированность навыков учебной деятельности, отражающих уровень развития

метапредметных действий, которые выполняют функцию управления познавательной деятельностью обучающихся.

Методы контроля: наблюдение, тестирование, анкетирование. Методики: тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалёва, «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера, «Психологическая культура личности» Т.А. Огнева, О.И. Моткова.

Оценка метапредметных результатов обучения, влияющих на развитие психологических особенностей личности, проходила в условиях нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер обучающихся в обеих вышеназванных школах. В результате проведённого мониторинга были решены такие педагогические задачи, как:

1. Выявлен уровень развития метапредметных результатов каждого обучающегося на первоначальном этапе обучения в основной школе.

2. Показаны проблемные зоны в решении задач внеурочного образования обучающихся и найдены возможные пути их устранения.

3. Разработана программа адресной помощи обучающимся, которые испытывают затруднения в формировании и становлении тех или иных метапредметных УУД.

4. Определены факторы, влияющие на успешность работы педагогов по формированию метапредметных УУД обучающихся: например, педагог грамотно реализует системно-деятельностный подход в обучении, что способствует формированию высоких метапредметных результатов, залo-

Показатели и индикаторы сформированности метапредметных результатов обучающихся 5-х классов

Показатели	Индикаторы	Баллы
<i>Регулятивные УУД</i>		
Умение видеть и формулировать цель своей внеурочной деятельности	Выделяет цель только с помощью педагога	0
	Выделяет и формулирует цель занятий с опорой на своевременную подсказку педагога	1
	Самостоятельно выделяет и формулирует цель своей внеурочной деятельности	2
Умение составлять план внеурочной формы деятельности и выполнять его	Действует строго по плану. Останавливается и исправляет ошибки с помощью педагога	0
	Действует по плану, но не сверяет его с целью. Замечает и правит ошибки с помощью педагога	1
	Работает по плану, исходя из поставленной цели. Всё выполняет самостоятельно	2
Умение соотносить результат внеурочной работы и оценивать его	Даёт оценку по заданным критериям и только с помощью педагога	0
	Даёт оценку по заданным критериям с небольшой помощью педагога. В состоянии самостоятельно увидеть свои ошибки	1
	Самостоятельно оценивает образовательный результат по предложенным критериям. Самостоятельно находит и устраняет свои ошибки	2
<i>Познавательные УУД</i>		
Умение извлекать информацию из различных источников (в том числе – в сети Интернет)	Выполняет работу с привлечением одного источника необходимой информации	0
	Выполняет работу с привлечением разных источников информации с помощью педагога	1
	Самостоятельно выбирает информацию, необходимую для внеурочной деятельности	2
Умение перерабатывать полученную информацию в ходе внеурочной формы деятельности	Выполняет с помощью педагога только простые логические действия (анализ, синтез)	0
	Выполняет более сложные логические действия с небольшой помощью педагога (выбирает основания для сравнения, классификации, аналогии, логических цепей рассуждений)	1
	Самостоятельно выполняет логические действия разной степени сложности	2
В ходе проекта или исследования уметь преобразовывать информацию из одной формы в другую	Форму задаёт учитель. Ученик представляет содержание в развёрнутом виде	0
	Форму задаёт учитель. Ученик выполняет схему, план. Представляет содержание выборочно	1
	Выполняет схему, план. Выбирает наиболее содержательную форму. Представляет содержание в «свёрнутом» виде.	2
<i>Коммуникативные УУД</i>		
Умение формулировать свои мысли при работе в команде, выполнении коллективных действий	Произносит односложные высказывания	0
	Пытается сформулировать мысль, но аргументы приводит с помощью подсказки учителя	1
	Самостоятельно формулирует и аргументирует свои высказывания в группе	2
Умение понимать позиции других участников группы	Только слушает других	0
	Пытается принять для себя другую позицию	1
	При необходимости готов изменить своё мнение	2
Умение договариваться с людьми (работать в группе на внеурочных занятиях)	Выполняет отведённую роль. Не проявляет инициативы	0
	Самостоятельно распределяет роли. Организует работу в группе	1
	Самостоятельно распределяет роли. Организует работу в группе. Прогнозирует последствия собственных и чужих решений	2

Показатели и индикаторы сформированности метапредметных результатов обучающихся 5-х классов

УУД	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Личностные	18	74,4	7,6
Регулятивные	16,7	42,3	41
Познавательные	20,5	62,8	16,7
Коммуникативные	11,5	64,1	24,4
Обобщённый показатель	16,7	60,9	22,4

женных в программах внеурочной формы обучения 5-го класса.

Оценка метапредметных образовательных результатов носила уровневый характер. Например, для определения уровня сформированности УУД, педагог соотносил индикаторы каждого показателя с соответствующим баллом: «0» – ниже базового; «1» – базовый уровень; «2» – повышенный уровень.

Как видно из таблицы, общий уровень метапредметных результатов обучающихся, сформированный во внеурочной деятельности, в основном находится на среднем уровне (60,9%), что свидетельствует о достаточно высокой результативности внеурочной формы обучения по формированию метазнаний в обеих школах.

Заключение. В заключение приведём несколько рекомендаций по дальнейшему развитию метапредметных результатов обучающихся во внеурочной форме деятельности.

1. Во внеурочной форме обучения желательно, как можно чаще практиковать групповую работу обучающихся. Например, необходимы такие формы деятельности, как взаимная проверка полученных заданий, обмен заданиями между группами. Известно, что работа в любом коллективе помогает обучающемуся осмыслить свои учебные действия и себя в группе сверстников.

Вначале, организуя совместную работу в группе, обучающиеся распределяют роли, ставят задачи для каждого члена группы, планируют самостоятельную творческую деятельность. Потом каждый обучающийся будет в состоянии выполнять все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе даёт возможность обеспечить обучающимся эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие обучающиеся вообще не смогут включиться в общую работу, допустим, робкие или слабые обучающиеся.

Групповой формат работы обучающихся 5 классов предполагает и свои правила: нельзя насильно принуждать обучающихся к работе в группе; совместная деятельность не должна быть больше 10–15 минут, во избежание утомления и снижения работоспособности. При этом можно привлекать и другие интерактивные формы деятельности, например – проектные и исследовательские задания, специальные тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков обучающихся.

2. Важно поощрять обучающихся к высказыванию своего мнения по разным вопросам, а также воспитывать у них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению. Решающая роль в этом вопросе принадлежит учителю, который сам должен быть образцом неавторитарного стиля ведения дискуссии и владеть достаточной общей коммуникативной культурой.

3. Большое значение для развития коммуникативных умений обучающихся имеет организация ролевых игр, приближённых к реальной ситуации общения. Однако не все обучающиеся группы бывают сразу вовлечены в ситуацию общения. Учителю стоит обратить особое внимание на тех обучающихся, которые имеют психологические или речевые проблемы, давая им опорные карточки с речевыми клише, стимулируя, таким образом, общение.

4. Для того чтобы соблюсти преемственность с начальной школой и дальнейшим обучением в основной, найденные способы достижения метапредметных результатов освоения ООП ООО обучающихся 5-х классов во внеурочной деятельности, необходимо проанализировать совместно с учителями, планирующими работать в следующем учебном году в этих классах.

Формирование метазнаний – процесс долгий и сложный. Когда мы говорим о составляющих метапредметности в образовании и управлении процессом создания этого качества, то здесь нужно обратить внимание на то, что, во-первых, образование – это процесс, который реализует целая образовательная система [1]. От качества этой системы во многом зависит то, каков будет результат. Во-вторых, сам процесс, который включает в себя три процесса: обучение, воспитание, и развитие обучающегося. Из того, как спланирован, организован, как контролируется образовательный процесс, и складывается качество образовательного результата, в том числе и метазнания.

Библиографический список

1. *Воровщиков С.Г.* Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16–23.
2. *Крючкова Е.А.* Формирование межпредметных парных понятий при изучении истории в ос-

новой школе // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 6. – С. 42–47.

3. Машарова Т.В. Пивоваров А.А. Метапредметность как стратегический принцип в условиях реализации требований ФГОС // Образование в Кировской области. – 2016. – № 3. – С. 8–15.

4. Метапредметность: возможности её реализации в образовательной деятельности / Т.В. Машарова, Т.В. Малова, А.А. Пивоваров. – М.: КНОРУС, 2017. – 182 с.

5. Николаева Е.И., Котова С.А. Как оценить метапредметность? // Народное образование. – 2015. – № 7. – С. 122–125.

6. Пивоваров А.А. Диалектика образовательной метапредметности // International academy journal «Web of Scholar». – 2016. – № 9: December. – Pp. 59–61.

7. Руководство проектной деятельностью слепых и слабовидящих, изучающих английский язык / Т.С. Макарова [и др.] // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 609–622.

8. Ситуационные задачи как способ формирования и оценивания универсальных учебных действий обучающихся / сост. Т.К. Косолапова, Е.В. Огородникова, С.А. Жуйкова и др. – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2015. – 283 с.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

10. Фисенко Т.И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uchil.net/?cm=95931> (дата обращения: 1.09.2018).

11. Фоменко И.А. Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fomenko.edusite.ru/p35aa1.html/ (дата обращения: 1.09.2018).

Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2015. – № 6. – С. 16–23.

2. Kryuchkova E.A. Formirovanie mezhpredmetnyh parnyh ponyatij pri izuchenii istorii v osnovnoj shkole // Prepodavanie istorii v shkole. – 2016. – № 6. – С. 42–47.

3. Masharova T.V. Pivovarov A.A. Metapredmetnost' kak strategicheskij princip v usloviyah realizacii trebovanij FGOS // Образование в Кировской области. – 2016. – № 3. – С. 8–15.

4. Metapredmetnost': vozmozhnosti eyo realizacii v obrazovatel'noj deyatel'nosti / T.V. Masharova, T.V. Malova, A.A. Pivovarov. – М.: KNORUS, 2017. – 182 s.

5. Nikolaeva E.I., Kotova S.A. Kak ocenit' metapredmetnost'? // Народное образование. – 2015. – № 7. – С. 122–125.

6. Pivovarov A.A. Dialektika obrazovatel'noj metapredmetnosti // International academy journal «Web of Scholar». – 2016. – № 9: December. – Pr. 59–61.

7. Rukovodstvo proektnoj deyatel'nost'yu slepyh i slabovidyashchih, izuchayushchih anglijskij yazyk / T.S. Makarova [i dr.] // Integraciya obrazovaniya. – 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 609–622.

8. Situacionnye zadachi kak sposob formirovaniya i ocenivaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij obuchayushchihsya / sost. T.K. Kosolapova, E.V. Ogorodnikova, S.A. Zhujkova i dr. – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2015. – 283 с.

9. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273 ot 29.12.2012. – М.: Prospekt, 2013. – 160 s.

10. Fisenko T.I. Kak realizovat' princip metapredmetnosti v processe obucheniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://uchil.net/?cm=95931> (data obrashcheniya: 1.09.2018).

11. Fomenko I.A. Sozdanie sistemy formirovaniya novogo soderzhaniya obrazovaniya na osnove principov metapredmetnosti [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: fomenko.edusite.ru/p35aa1.html/ (data obrashcheniya: 1.09.2018).

References

1. Vorovshchikov S.G. Teoriya metapredmetnogo obrazovaniya: podhody k proektirovaniyu //

Малова Ирина Евгеньевна

доктор педагогических наук, профессор

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского

Коршунова Наталья Геннадьевна

Дятьковская средняя общеобразовательная школа № 1, Брянская область

mira44@yandex.ru, natusik9410@mail.ru

ДОКАЗАТЕЛЬСТВА В ТЕМЕ «ЧЕТЫРЕХУГОЛЬНИКИ» И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье раскрываются проблемы использования доказательств теорем и решения задач на доказательство в теме «Четырёхугольники» школьного курса геометрии для реализации современных требований к обучению учащихся: как конкретизировать предметные и метапредметные цели обучения, как реализовать системно-деятельностный подход при изучении математических доказательств. Предметные цели изучения теоремы отражают ответы на вопросы: 1) с каким новым фактом познакомились, какое понятие он характеризует; 2) какие этапы доказательства можно выделить, как их реализовать; 3) каков алгоритм применения нового факта. Метапредметные цели раскрывают направления обогащения субъектного опыта учащихся. Выявлена специфика доказательств в теме «Четырёхугольники» в виде методов, схем и приёмов доказательства, представлены признаки распознавания возможности их применения. Раскрыты ориентировочные основы применения теорем. Иллюстрируется организация смыслового чтения при изучении признака описанного четырёхугольника.

Ключевые слова: математическое образование, доказательство в геометрии, четырёхугольник, предметные и метапредметные результаты, системно-деятельностный подход, смысловое чтение.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) представлены следующие результаты, которые можно отнести к изучению геометрии:

1) формирование представлений о математике как о методе познания действительности, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления;

2) развитие умений работать с учебным математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли с применением математической терминологии и символики, проводить классификации, логические обоснования, доказательства математических утверждений;

3) овладение геометрическим языком; развитие умения использовать его для описания предметов окружающего мира; развитие пространственных представлений, изобразительных умений, навыков геометрических построений;

4) формирование систематических знаний о плоских фигурах и их свойствах, представлений о простейших пространственных телах; развитие умений моделирования реальных ситуаций на языке геометрии, исследования построенной модели с использованием геометрических понятий и теорем, аппарата алгебры, решения геометрических и практических задач; развитие умений применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин [9].

Представленные результаты относятся к любой теме школьного курса геометрии, к любому виду геометрической деятельности, в частности, к доказательству теорем.

В.В. Репьев в работе [5] отразил роль теорем: встречаются в других науках, только не всегда выделены (например, в курсе алгебры); отражают взаимосвязь с окружающим миром; позволяют выявить характеристические признаки или свойства объекта; дают возможность установить истинность или ложность утверждения.

Представленная роль доказательств в обучении позволяет сделать вывод, что изучение теорем в содержательном плане может способствовать достижению результатов, представленных в ФГОС ООО.

Возникает вопрос-проблема: «Как может быть организована работа учащихся с доказательствами теорем, чтобы наиболее эффективно использовать потенциал математического содержания для достижения значимых для учащихся результатов?»

В работе В.В. Репьева [5] представлен ряд правил доказательства теорем, которые позволяют учащимся быть успешными в этой деятельности: перейти от условия теоремы к ее заключению; использовать условие полностью; воспроизводить в памяти учащихся то, на что придется основываться; заменить определяемое понятие определением; использовать то определение, которое наиболее соответствует характеру рассуждений и др.

Г.И. Саранцев [6] предлагает в качестве основы для усвоения теоремы применять цепочки взаимосвязанных упражнений на выделение: а) условия и заключения теоремы; б) нахождение на чертежах фигур, удовлетворяющих условию теоремы; в) на построение чертежа, отражающего условие и заключение теоремы и др.

В статье М.Г. Макаренко [2] рассмотрены проблемы, связанные с трудностями будущих учителей в восприятии теорем и их доказательствах.

Наибольшие проблемы вызывают: осмысление формулировки теоремы (27,78% опрошенных); осмысление логической структуры доказательства и установление внутривидовых причинно-следственных связей (34,72%).

В работе А.В. Ястребова [10] представлены задачи по методике работы с теоремой на логический анализ формулировки теоремы, на выявление метода доказательства, на применение теоремы, на систематизацию теорем.

Поскольку системно-деятельностный подход обеспечивает успешность деятельности учащихся [4], будем его рассматривать как одну из методологических основ преодоления учебных затруднений учащихся.

В работе К. Вебер (K. Weber) [11] затруднения обучающихся, связанные с математическими доказательствами, стали основой для выделения так называемых типов «стратегического знания» по их преодолению. При этом автор отталкивается от специфики математической дисциплины – абстрактной алгебры.

Последуем той же логике: отталкиваясь от специфики доказательств в теме «Четырёхугольники» и опираясь на «стратегические знания», связанные с системно-деятельностным подходом, раскроем некоторые способы преодоления затруднений учащихся, связанных с доказательствами в геометрии.

Системно-деятельностный подход подразумевает выделение объектов, целей, ориентировочных основ деятельности и др.

В качестве объектов деятельности учащихся будем рассматривать доказательства, представленные в учебнике [1] по теме «Четырёхугольники».

Выделяют предметные и метапредметные цели, как результат деятельности обучающихся. В связи с изучением конкретной теоремы предметные цели подразумевают ответы на следующие вопросы: 1) с каким новым фактом познакомились, какое понятие он характеризует; 2) какие этапы доказательства можно выделить, как их реализовать; 3) каков алгоритм применения нового факта. В учебном пособии под ред. проф. Т.А. Ивановой [7, с. 122] представлены диагностируемые учебные цели и критерии их достижения на уровне знания, понимания и применения при изучении теорем.

Метапредметные цели раскрывают направления обогащения субъектного опыта учащихся. Применительно к изучению теорем эти направления отражают: понятия: «теорема-свойство», «теорема-признак», необходимое условие, достаточное условие; виды теорем (прямая, обратная, противоположная, обратная противоположной) и связь между ними; способы обнаружения нового факта и/или его обоснования (общелогические, частные, эвристические); организацию смыслового чтения формулировки теоремы и её доказательства; конструирование математической речи по обоснованию

выводов; перекодирование информации «слово-образ», «слово-действие», «общее-частное» и др.

Выделим ориентировочные основы действий (ООД), опираясь на которые учащиеся могли бы понимать доказательство, самостоятельно доказывать и применять теоремы.

К таким ООД можно отнести: а) методы, схемы, приёмы доказательства теорем; б) признаки распознавания возможности их применения; в) ориентировочные основы применения известных фактов.

В учебниках представлены некоторые методы доказательства теорем, среди которых чаще всего используется метод от противного. Метод от противного предполагает следующие шаги: предположить противоположное тому, что требуется доказать; доказать, что высказанное предположение приводит к противоречию с известным фактом; сделать вывод, что предположение неверно и верно то, что требовалось доказать.

Методом от противного в теме «Четырёхугольники» доказываются признаки вписанного и описанного четырёхугольника.

Схемы доказательства – это такие ориентировочные основы, которые применяются для доказательства нескольких теорем. Например, схема доказательства равенства фигур (отрезков, углов) через равенство треугольников. Схема подразумевает следующие шаги: выделить треугольники, содержащие нужные элементы, и определить их вид (произвольные или прямоугольные); определить, сколько пар равных элементов нужно найти в этих треугольниках для доказательства их равенства; найти эти пары; сделать вывод о равенстве треугольников на основе соответствующего признака; сделать вывод о равенстве соответствующих элементов треугольников [8].

В теме «Четырёхугольники» эта схема используется при доказательстве свойств и признаков параллелограмма, свойства и признака прямоугольника.

Выделим ещё одну схему – схему доказательства симметричности фигуры, которая содержит следующие шаги: выбрать произвольную точку фигуры; построить точку, симметричную выбранной относительно заданного центра или заданной оси; доказать, что построенная точка принадлежит заданной фигуре.

В теме «Четырёхугольники» эта схема может быть использована при доказательстве того, что точка пересечения диагоналей параллелограмма является его центром симметрии, что прямые, проходящие через середины противоположных сторон прямоугольника, являются его осями симметрии, что диагонали ромба являются его осями симметрии.

Ряд теорем школьного курса геометрии имеет общую идею всего доказательства или отдельного его шага. В этом случае удобно использовать термин «приём доказательства».

Таким приёмом доказательства является приём использования определения в ту или иную сторону. Суть приёма: если дан объект, подходящий под рассматриваемое понятие, то можно сделать вывод о том, что для этого объекта выполняются все существенные признаки, указанные в определении (использование определения от понятия к признакам); если для какого-то объекта выполняются все существенные признаки, указанные в определении, то можно сделать вывод, что данный объект подходит под понятие (использование определения от признаков к понятию).

Например, при доказательстве свойств параллелограмма из условия «дан параллелограмм» переходят к выводам: 1) в данном четырехугольнике две противоположные стороны являются параллельными; 2) две другие противоположные стороны являются параллельными. При доказательстве первого признака параллелограмма по равенству и параллельности двух противоположных сторон четырехугольника доказывается, что в данном четырехугольнике две другие стороны параллельны, после чего делается вывод, что данный четырехугольник является параллелограммом по определению.

При доказательстве свойств ромба используются: определение ромба (от понятия к признакам); определение равнобедренного треугольника (от признаков к понятию); определение медианы (от признаков к понятию).

Выделим приём выполнения операций с равенствами (применяется при доказательстве свойства вписанного четырехугольника, свойства средней линии трапеции), приём обозначения равных элементов одинаковыми переменными (применяется при доказательстве свойства описанного четырехугольника).

Общая идея доказательства теорем о площади параллелограмма, трапеции может быть выражена следующей последовательностью действий: выбрать фигуру, формула вычисления площади которой известна (назовём ее «известной фигурой»); определить способ достраивания (перестраивания) данного четырехугольника до «известной фигуры»; вычислить площадь «известной фигуры» по формуле и по составляющим частям; составить равенство, отражающее два способа вычисления площади «известной фигуры» и выразить из него площадь заданного четырехугольника. В случае разбиения данного четырехугольника на «известные фигуры» вычисляется площадь данной фигуры по частям, а затем для каждой части используется формула вычисления ее площади.

Можно в качестве ориентировочных основ применения в доказательствах известного факта использовать схему записи ссылок в виде трафарета с пропусками, в котором показаны: условия, которые должны быть выделены; вывод, который должен быть сделан из этих условий; обоснование вывода в виде ссылки на известный факт (схема 1).

Схема предполагает следующие действия учащихся: выделить все условия теоремы-обоснования и, при необходимости, доказать их выполнение; сделать вывод, что выполняется заключение теоремы; указать обоснование (название теоремы или ее полную формулировку).

Учащимся должны быть раскрыты мотивы выбора метода доказательства, опорного факта, того или иного шага доказательства, включая выбор дополнительного построения. Такие мотивы можно рассматривать как признаки распознавания соответствующего выбора.

Рассмотрим доказательство свойства параллелограмма: «Противоположные стороны параллелограмма равны», выделим шаги доказательства и их мотивы:

1) выполнить дополнительное построение (мотив – равенство элементов доказывается с использованием равенства треугольников, а треугольников на исходном чертеже нет);

2) определить пары равных элементов в этих треугольниках, чтобы доказать равенство треугольников (мотив – схема доказательства равенства фигур);

3) сделать вывод о равенстве соответствующих элементов, который следует из равенства треугольников.

На первом этапе освоения мотивов выбора методов или фактов, используемых при доказательстве, учитель использует слова, поясняющие, почему осуществлен такой выбор. На этапе подведения итогов работы с теоремой учащиеся должны ответить на вопрос о выборе (например, почему выполняли дополнительное построение); при встрече с другой теоремой учитель задает учащимся вопрос таким образом, чтобы учащиеся самостоятельно осуществили соответствующий выбор. Вопрос учителя имеет конструкцию «Как мы поступаем, когда.....?», где вместо многоточия называются признаки распознавания. Например, «Как мы поступаем, когда требуется доказать равенство фигур?», «Как мы поступаем, если на рисунке нет треугольников, с помощью которых можно было бы доказать требуемое равенство фигур?».

Переформулировка требования теоремы может мотивировать выбор способа доказательства.

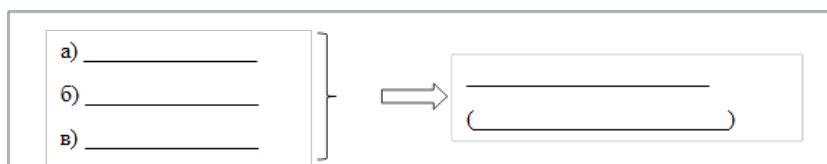


Схема 1. Трафарет оформления применения теоремы

724 Докажите, что если в выпуклом четырёхугольнике суммы противоположных сторон равны, то в этот четырёхугольник можно вписать окружность.

Решение
Пусть в выпуклом четырёхугольнике $ABCD$

$$AB + CD = BC + AD. \quad (1)$$

Точка O пересечения биссектрис углов A и B равноудалена от сторон AD , AB и BC , поэтому можно провести окружность с центром O , касающуюся указанных трёх сторон (рис. 238, а). Докажем, что эта окружность касается также стороны CD и, значит, является вписанной в четырёхугольник $ABCD$.

Предположим, что это не так. Тогда прямая CD либо не имеет общих точек с окружностью, либо является секущей. Рассмотрим первый случай (рис. 238, б). Проведём касательную $C'D'$, параллельную стороне CD (C' и D' — точки пересечения касательной со сторонами BC и AD). Так как $ABC'D'$ — описанный четырёхугольник, то по свойству его сторон

$$AB + C'D' = BC' + AD', \quad (2)$$

Но $BC' = BC - C'C$, $AD' = AD - D'D$, поэтому из равенства (2) получаем:

$$C'D' + C'C + D'D = BC + AD - AB.$$

Правая часть этого равенства в силу (1) равна CD . Таким образом, приходим к равенству

$$C'D' + C'C + D'D = CD,$$

т. е. в четырёхугольнике $C'CDD'$ одна сторона равна сумме трёх других сторон. Но этого не может быть, и, значит, наше предположение ошибочно. Аналогично можно доказать, что прямая CD не может быть секущей окружности. Следовательно, окружность касается стороны CD , что и требовалось доказать.

Рис. 238

Рис. 1. Текст решения задачи о признаке описанного четырёхугольника

Например, нужно доказать, что четырёхугольник является параллелограммом. Вопрос учителя: «Из какого утверждения можно сделать окончательный вывод?» выводит учащихся либо на выбор определения, либо на выбор уже доказанных признаков, тогда формулировка требования получит расшифровку, «то есть доказать, что...».

Во ФГОС подчеркивается необходимость обучения учащихся смысловому чтению.

Представим организацию смыслового чтения решения задачи № 724 [1, с. 186–187] (рис. 1).

В представленном тексте можно выделить две части с позиций сложности смыслового анализа. По первой части возможны следующие вопросы учителя, раскрывающие ее суть:

1. С какого дополнительного построения начинается доказательство? (с построения окружности, касающейся трех сторон четырёхугольника).

2. Какова основная идея доказательства? (доказать, что четвертая сторона данного четырёхугольника касается построенной окружности).

3. Каким методом доказательства пользуются? (методом от противного).

4. Сколько и какие случаи выделяют? (два случая: четвёртая сторона не имеет общих точек с построенной окружностью; четвёртая сторона — секущая). Как данные случаи были выделены? (прямая и окружность могут иметь только три случая взаимного расположения, если случай касания отвергается, то остаются два случая). Какой из случаев стали рассматривать? (четвертая сторона не имеет общих точек с построенной окружностью).

5. Какое дополнительное построение выполнили? (построили касательную, параллельную четвертой стороне).

Во второй части доказательство связано с использованием нескольких равенств, большого количества символики, с необходимостью соотносить записи с чертежами. Такая ситуация вызывает затруднения в осмыслении доказательства, значит, нужна специальная работа с текстом. Вариант анализа текста с позиций двух вопросов: что делают на том или ином шаге, на основании какого утверждения выполняется та или иная запись не способствуют глубокому анализу доказательства, возможности его переноса на второй из обозначенных случаев. Поэтому рекомендуем дальнейший текст анализировать с помощью вопросов:

1. Какие «исходные» равенства были составлены? На основании чего эти равенства составлены? ($AB + CD = BC + AD$ по условию; $AB + C'D' = BC' + AD'$ по свойству описанного четырёхугольника).

2. С какой фигурой связано полученное противоречие? (с четырёхугольником $C'CDD'$). В чем суть противоречия? (в выпуклом четырёхугольнике одна сторона не может быть равна сумме трех других сторон).

3. Какие операции с «исходными» равенствами можно выполнить, чтобы получить «противоречивое» равенство? (вычитание: $AB + CD - AB - C'D' = BC + AD - BC' - AD'$; $CD - C'D' = C'C + D'D'$; $CD = C'D' + C'C + D'D'$).

Библиографический список

1. Геометрия 7–9 классы / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. — М.: Просвещение, 2014. — 383 с.

2. Макаренко М.Г. Субъектный опыт будущего учителя математики: трудности в восприятии теорем и доказательств // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. — 2007. — № 1. — С. 84–90.

3. Макаренко М.Г., Ляхова Н.Е. Обучение студентов использованию идеи доказательства теоремы в качестве методического средства // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. — 2009. — № 1. — С. 156–164.

4. Малова И.Е. Современные подходы к организации смыслового чтения математических текстов // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2018. — № 1 (78). — С. 270–273.

5. Репьев В.В. Общая методика преподавания математики [Электронный ресурс]. — М.: Учпедгиз, 1958. — 224 с. — Режим доступа: http://www.mathedu.ru/lib/books/repjev_obshhaya_metodika_prepodavaniya_matematiki_1958/#224 (дата обращения: 18.07.2018).

6. Саранцев Г.И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе. — М.: Владос, 2006. — 184 с.

7. Теоретические основы обучения математике в средней школе / под ред. проф. Т.А. Ивановой. — Н. Новгород: НГПУ, 2003. — 320 с.

8. Теория и методика обучения математике в средней школе / И.Е. Малова [и др.]. – М.: Владос, 2009. – 445 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: /http://fgos.ru (дата обращения: 18.07.2018).

10. Ястребов А.В. Методика преподавания математики: задачи. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 150 с.

11. Weber K. Student difficulty in constructing proofs: the need for strategic knowledge // Educational Studies in Mathematics. – 2001. – Vol. 48, Issue 1. – P. 101–119.

References

1. Geometriya 7–9 klassy / L.S. Atanasyan, V.F. Butuzov, S.B. Kadomcev i dr. – M.: Prosveshchenie, 2014. – 383 s.

2. Makarchenko M.G. Sub"ektnyj opyt budushchego uchitelya matematiki: trudnosti v vospriyatii teorem i dokazatel'stv // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova. – 2007. – № 1. – S. 84–90.

3. Makarchenko M.G., Lyahova N.E. Obuchenie studentov ispol'zovaniyu idei dokazatel'stva teoremy v kachestve metodicheskogo sredstva // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova. – 2009. – № 1. – S. 156–164.

4. Malova I.E. Sovremennye podhody k organizacii smysloвого chteniya matematicheskikh tekstov //

Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2018. – № 1 (78). – S. 270–273.

5. Rep'ev V.V. Obshchaya metodika prepodavaniya matematiki [EHlektronnyj resurs]. – M.: Uchpedgiz, 1958. – 224 s. – Rezhim dostupa: http://www.mathedu.ru/lib/books/repjev_obshhaya_metodika_prepodavaniya_matematiki_1958/#224 (data obrashcheniya: 18.07.2018).

6. Sarancev G.I. Obuchenie matematicheskim dokazatel'stvam i oproverzheniyam v shkole. – M.: Vlados, 2006. – 184 s.

7. Teoreticheskie osnovy obucheniya matematike v srednej shkole / pod red. prof. T.A. Ivanovoj. – N. Novgorod: NGPU, 2003. – 320 s.

8. Teoriya i metodika obucheniya matematike v srednej shkole / I.E. Malova [i dr.]. – M.: Vlados, 2009. – 445 s.

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: /http://fgos.ru (data obrashcheniya: 18.07.2018).

10. Yastrebov A.V. Metodika prepodavaniya matematiki: zadachi. – M.: Izd-vo YUrajt, 2018. – 150 s.

11. Weber K. Student difficulty in constructing proofs: the need for strategic knowledge // Educational Studies in Mathematics. – 2001. – Vol. 48, Issue 1. – P. 101–119.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В настоящее время для освоения студентами некоторых тем высшей математики нередко используются плановые учебные часы по дисциплине «информатика». В статье предлагается проводить подобные, дополнительные, занятия для достижения более общей цели: для подготовки студентов к эффективному прохождению курса высшей математики. Предлагается методика проведения таких занятий. В основе методики лежит решение задач, которые алгоритмически просты, быстро решаются – и, вместе с тем, максимально ясно раскрывают суть изучаемых математических объектов («демо-задачи»). Далее, с помощью комплексов демо-задач могут изучаться более сложные математические объекты.

Как известно, новая парадигма высшего образования такова: «От обучения студентов – к самостоятельному приобретению ими знаний». Проведенный в статье методологический анализ показывает, что освоение студентами сути метода демо-задач – это освоение ими конкретного способа «самостоятельного приобретения знаний».

Ключевые слова: интерактивная среда обучения, интенсивность процесса обучения, подготовительные занятия, инструкции MathCAD-программы, педагогические цели, учебный план, парадигма высшего образования.

В обзорной работе Н.А. Медведева [6] отмечаются проблемы преподавания в рамках нового образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). Приведены данные о сокращении аудиторных часов, отводимых на изучение физико-математических дисциплин и данные об отсутствии дисциплины «высшая математика» в некоторых технических вузах. Автор цитирует мнения руководителей крупных предприятий о недопустимо низком уровне фундаментальной подготовки выпускников бакалавриата. Как итог, автор [6] оценивает положение, сложившееся в преподавании указанных дисциплин в технических вузах, как «критическое». Согласно новому образовательному стандарту нехватка аудиторных часов для обучения студентов в прежнем объеме, должна компенсироваться их самостоятельной работой. Но, разве кто-нибудь их, студентов, «учил учиться»? Поэтому реализовать новую парадигму высшего образования «От обучения – к приобретению знаний» – серьезная проблема. Такова формулировка проблем высшего образования на методологическом уровне. Однако, перейдем к прагматике. Рассмотрим возможности исправления описанной ситуации, ограничившись, проблемами, связанными с преподаванием высшей математики в технических вузах. Очевидно, исправлять положение нужно, начиная с первого курса, так как низкую по уровню компетенций подготовку по математике имеют уже абитуриенты [8].

Приведем также мнение ректора Московского государственного университета В.А. Садовниченко. Выступая на Всероссийском совещании работников образования, в январе 2000 г., он заявил: «...разрыв между высшей и общеобразовательной школой достиг катастрофической глубины». Таким образом, преподаватель должен быть готов к тому, что на первом курсе в каждой учебной группе в на-

чале учебы может оказаться значительный процент студентов именно с таким, «катастрофическим» начальным уровнем компетенций. Для краткости будем называть этих студентов «отстающими», а остальных студентов – «успевающими». Подчеркнем, речь идет именно о начальном уровне компетенций, то есть, о том, что есть проблема, которую нужно решить. Согласно публикациям, в ряде вузов приняты радикальные меры для повышения уровня компетенций студентов. (Сразу отметим – меры, независимые от начального их уровня, что педагогически некорректно в отношении отстающих студентов).

В учебные планы по дисциплине «информатика» и/или «информационные технологии» включено изучение пакетов программ MathCAD, MathLAB и других, им аналогичных. Одно из оснований для этого: в случае задач с заданным алгоритмом решения, запись соответствующей программы, например, в MathCAD сходна с записью решения задачи «на бумаге». Поэтому, считают авторы нововведения, решая математические задачи в среде MathCAD (далее – МС) студент будет учиться математике. Если студент решит много задач, результат учебы будет отличным!

Автор сознательно упрощает позицию идеологов такой «компьютерной поддержки» обучения студентов – несомненно, она полезна в случае многих педагогических ситуаций. Однако, использование МС, подобное описанному выше, не имеет отношения к решению очерченных изначально проблем. Напомним: это, во-первых, сокращение аудиторных учебных часов, что приводит к сокращению материала, который проходит в аудитории. Но не материала математики, который выносится на экзамен! А на экзамене студент должен будет продемонстрировать понимание математики, как системы логически и семантически связанных

элементов. Он должен будет не только решать, задачи со сложными алгоритмами решения, но и системно объяснять их решение. Проблема будет снята, если компенсировать сокращение количества часов, отводимых на аудиторные занятия, путем повышения эффективности этих занятий. Более того, желательна подготовка до начала аудиторных занятий и по базовому школьному материалу

Напомним о второй, «катастрофической», проблеме – о наличии в каждой учебной группе значительного процента отстающих студентов.

Ограничимся задачами преподавания высшей математики (далее – просто «математики») на первом курсе. Обе сформулированные выше проблемы будут в той или иной степени решены, если педагогической целью в отношении всех студентов будет их подготовка к усвоению основных разделов математики перед тем, как эти разделы будут изучаться обычным «аудиторным» способом. Такой результат должен быть достигнут независимо от начального уровня их компетенций. Далее будут предложены как организация, так и методика проведения такого рода подготовительных занятий. Вначале сформулируем ключевые моменты предлагаемой методики. Основной целью является создание интенсивно функционирующей обучающей интерактивной среды, в которую погружен каждый студент. При этом, во-первых, для решения задач используется вычислительная (программная) среда пакета MathCAD (MC). Кроме того, предполагается, что «элементы» интерактивной среды (студенты, преподаватель, компьютеры), решают простые задачи определенного типа – «демонстрационные задачи» (демо-задачи). Их структура и назначение раскрыты ниже. Методика опирается, также на общие принципы известного в педагогике подхода, который называют «коллективным способом обучения» (КСО) [5].

Отметим, что согласно многочисленным публикациям на тему «компьютерная поддержка изучения математики», ключевым моментом обучения является интерактивная пара «обучающая система, то есть обучающий программный комплекс – студент» [4]. В предлагаемом «демо-подходе» студенты сами разбиваются на группы, и организуется иная интерактивная структура. Ее назначение – студент должен начать проявлять себя, как личность: он сам должен ставить перед собой задачи, и, для их «апробирования» или решения, он может задавать любые вопросы своим однокурсникам и преподавателю. (А это не так просто для «отстающего» студента... Привыкшего быть отстающим!).

И, конечно, преподаватель, как элемент интерактивной структуры, не только консультирует студентов. Он является организующим элементом интерактивной среды: наблюдает за работой каждого студента (или группы студентов, работающих вместе) и направляет ее с помощью наво-

дящих вопросов. И психологически поддерживая ее! Как было сказано, в общих чертах этот подход сходен с подходом КСО, который можно считать апробированным.

Предложим следующую организацию подготовительного занятия. В начале занятия, посвященного конкретной теме, преподаватель читает краткую лекцию по ключевым моментам темы: Демонстрируя формулы и графики, он разъясняет определения, теоремы и свойства математических объектов, решает типичные задачи. Преподаватель предупреждает, что выполненные на текущем занятии задания будут сразу защищаться. Но, при этом можно будет пользоваться конспектом лекций. Затем студенты получают варианты сходных заданий (с одинаковым алгоритмом решения). Итак, задачи вариантов, сходны, решаются «сообща», но, защищаются каждым студентом по отдельности.

На начальном этапе прохождения конкретной темы задания должны быть максимально простыми – по многим причинам. Прежде всего, напомним о наличии в группе отстающих студентов. (Далее, конечно, задания для них будут усложняться). Эти, начальные, задания, благодаря их простоте будут быстро выполняться одними студентами – и тут же будут обсуждаться между всеми (напомним: алгоритм решения для всех заданий одинаков). То есть, обмен информацией в интерактивной среде (между всеми ее элементами!) будет быстрым, а само занятие эффективным. Такие задания, максимально простые, относящиеся к одной узкой теме математики (и, поэтому, имеющие одинаковый алгоритм решения) уже «анонсированы» выше как *демонстрационные*. Темы должны быть базовыми: умножение матриц, уравнение прямой, геометрический смысл производной, уравнение касательной к графику функции, применение необходимого и достаточного признаков экстремума и так далее. Третья причина требования максимальной простоты: на первых занятиях студенты только-только начали изучать MC.

Четвертая причина: выполненные задания защищаются с использованием лекций. Это *второй ключевой момент методики*: в случае демозадач, задания выполняются быстро, поэтому преподаватель не раз будет проверять знание студентом и лекции по теме занятия, и предыдущих лекций (см. ниже описание защиты демозадачи (а)). Точнее говоря, преподаватель будет проверять понимание студентом математики, как системы объектов, имеющих определения и свойства, объектов логически связанных теоремами и их следствиями. Свои ответы студент должен будет пояснять графиками. Это без труда делается в MC.

Приведем примеры демозадач для темы «Исследование функции на экстремумы». Задачи по этой теме наиболее эффективны в плане обучения, так как при их анализе и решении студент будет

использовать графические средства МС. Преподаватель, читая вводную лекцию по данной теме, дал определения экстремумов, используя графики. Далее, он продемонстрировал решение этих задач в MathCad с помощью необходимого и достаточного числа признаков. Студенты должны выполнить решение на компьютере таких же задач из своих вариантов и построить необходимые графики. (Напомним, они только начали осваивать работу с МС).

Итак, демо-задача (а). Уровень сложности нулевой (алгоритм решения состоит из одного этапа). Дана функция $y(x) = x^2 - 2$. Требуется найти стационарные точки $(x_0, y(x_0))$ этой функции. То есть требуется найти корни x_0 производной. Вопросы к защите выполненного задания таковы. Постройте график заданной функции. Дайте определение минимума функции. Поясните его в случае минимума данной функции) в точке $(0, -2)$, используя график и средство «трассировка». Сформулируйте необходимый признак экстремума. С какой целью он применяется? (Если надо, используйте лекцию).

Пояснения преподавателя относительно решения задачи в среде МС. Сначала следует ввести блок программы (инструкцию), задающий исследуемую функцию с помощью оператора $:=$, для его вставки используется панель инструментов «Калькулятор». Затем следует ввести блок, вычисляющий производную (команда «вычислить» выглядит, как «стрелка»). В МС эта команда вставляется с помощью панели инструментов «Символьная». Итак, МС-программа имеет вид $y(x) = x^2 - 2$
 $\frac{dy(x)}{dx} \rightarrow 2x$.

Результат решения формулируется следующим образом. Согласно необходимому признаку экстремума, данная функция имеет экстремум при $x = 0$. Других экстремумов нет. Пример окончен. При защите выполненного задания студент должен пояснить геометрический смысл необходимого признака с помощью графика функции.

Демо-задача (б) первого уровня сложности (двухэтапный алгоритм решения). Ту же функцию $y(x) = x^2 - 2$ требуется исследовать на экстремумы. Первый этап решения только что выполнен. (Вопрос при защите: почему это так? Сформулируйте необходимый признак экстремума и объясните, как он применялся. Сформулируйте достаточный признак экстремума).

Второй этап алгоритма решения: используем достаточный признак. Для этого вычисляем вторую производную. Определяем знак второй производной. Вычисления в МС: $\frac{d}{dx} \left(\frac{dy(x)}{dx} \right) \rightarrow 2$.

Знак второй производной положительный, следовательно, в стационарной точке функция имеет минимум. Это соответствует графику. Пример окончен.

Дадим более подробные рекомендации по организации подготовительного занятия по конкретной

теме. Как уже было сказано, после вводной лекции по теме занятия все студенты получают варианты демо-задач нулевого уровня сложности и с одинаковым алгоритмом решения. Все работают сообща, согласно сформулированным выше правилам. Однако, дальнейшие этапы занятия, по конкретной математической теме, для «успевающих» и «отстающих» студентов могут отличаться. Первыми решают и защищают задачи успевающие студенты. Преподаватель объявляет об их успехах и дает им более сложные задания. (В случае темы, которая разбиралась выше, это может быть задание второго уровня сложности: «Исследовать на экстремумы многочлен третьего порядка»). Многочлены в заданиях должны быть разными. Указание: после вычисления производной с помощью инструкции $f(x) := \frac{dy(x)}{dx}$ потребуется решить уравнение $f(x) = 0$ (предыдущее выражение присваивает производной имя $f(x)$). Для решения этого уравнения средствами МС проще всего использовать функцию $\text{root}(f(x), x, a, b)$. Числа a и b должны быть таковы, чтобы между ними находилась искомая стационарная точка, а других стационарных точек там не было. Числа a и b находятся по графику. Отметим, что решение с помощью solve могло привести не к одному числу, а к сложным «арифметическим» конструкциям.

Работа преподавателя, как организующего «элемента» интерактивной обучающей среды, происходит непрерывно. Преподаватель, обходя студентов, поднявших руку («задание выполнено»), как бы обсуждает с ними возникшие вопросы. Не обязательно при этом объявлять, что начинается прием защиты. В результате таких обсуждений преподаватель без труда определит отстающих. Им следует после «защиты» дать варианты заданий того же уровня для «закрепления пройденного материала» (при общении с отстающими студентами желательны привычные для них школьные формулировки). Отметим, что в компьютерных классах нередко 8–12 рабочих мест. И деление учебных групп на подгруппы – обычная практика. Поэтому преподаватель имеет значительный ресурс времени для организации занятия, для опроса студентов и приема защит. Кроме того, как показывает практика, отстающие успевают выполнить за одно занятие не менее двух-трех «нулевых» заданий, то есть они не раз будут «защищать пройденный материал».

Примеры других демо-задач.

Тема занятия: прямая на плоскости X, Y . Демо-задачи на тему лекции и занятия.

1. (Нулевой уровень). Даны две точки A и B на осях X и Y . Запишите в тетради уравнение прямой, которая проходит через них. Постройте прямую в МС. Трассировкой найдите координаты точек пересечения прямой с осями. Сравните со значениями x и y , которые дает полученное уравнение.

2. (Нулевой уровень). Дано конкретное уравнение «прямой с угловым коэффициентом « k », найдите параметр b .

3. (1-й уровень). Дано уравнение прямой в общем виде: $-2y + 3x + 6 = 0$.

Найдите в тетради точки пересечения с осями, найдите тангенс k угла наклона прямой к оси X запишите данное уравнение в виде уравнения с угловым коэффициентом. Постройте прямую в МС. Найдите точки пересечения с осями трассировкой. Сравните с полученными ранее значениями.

После задачи 3 уместно разбирать тему «Решение системы двух линейных уравнений». При этом можно рассмотреть и графическое решение системы, и решение матричным методом.

Очевидно, что создать комплексы демозадоч выбранным темам несложно. Однако, сделаем очевидное, но очень важное замечание. Содержание подготовительных занятий (их тематика и соответствующие комплексы задач) должно быть детально согласовано с программой будущих занятий по основному курсу математики. Подобные согласования содержания занятий отражают самую суть процесса конвергенции преподавания физико-математических дисциплин и прикладных информационных технологий.

Проведем методологический анализ предложенной методики проведения подготовительных занятий по математике. Это позволит дать «демо-подходу» методологическое обоснование. Благодаря использованию демо-задач функционирование интерактивной системы «студент – компьютер – другие студенты – преподаватель» идет посредством обмена краткими и понятными сообщениями. Поэтому использование демо-задач (и «демо-подход» в целом) позволит эффективнее решать обе педагогические задачи, поставленные в начале статьи. Во-первых, «отстающие» студенты будут быстрее приобретать компетенции в решении задач начального уровня. И сделают свой первый шаг на пути превращения в субъект обучения. Успевающий же студент, освоив метод демо-задач, тем самым освоит способ «самостоятельного приобретения знаний» (как того требует парадигма современного высшего образования). Решая сформулированные самостоятельно демо-задачи, а затем, при необходимости, усложняя их, он сможет углублять свои компетенции в том или ином, нужном ему, разделе математики.

Отметим глубокую связь между общей проблемой приобретения знаний и научной методологией. С этой общей проблемой имеют дело и педагоги, и субъекты обучения (то есть, учащиеся, приобретающие знания) и ученые. Научная методология (научный метод) используется учеными при исследовании объектов познания или их отдельных свойств, которые ранее не изучались. Например, это может быть исследование свойств вещества при сверхниз-

ких температурах [2; 3]. Какие вещества будут исследоваться в первую очередь? Те, что имеют простейшую структуру. Те, у которых молекулы состоят из одного атома. Ученые всегда сначала берутся за «демо-задачи», выбирая объект исследования максимально простым, но, с условием, что он будет по-прежнему иметь основные свойства «исходного» объекта исследования. Ньютон и Коперник продемонстрировали это на примере расчета движения Земли вокруг Солнца. Они пренебрегли размером Земли, но оставили наличие у нее массы. Нечто похожее делалось выше при разборе темы «Исследование функции на экстремумы»: из всех функций были выбраны такие, у которых производная в точке равна нулю, а вторая производная в этой же точке нулю не равна. То есть объект исследования был выбран нами именно такой: функция в некоторой точке имеет экстремум. При этом было сделано максимальное упрощение объекта исследования, не нарушающее это свойство: за исследуемую функцию был взят многочлен второго порядка $x^2 - 2$.

Итак, сформулируем один из возможных методов научного исследования: для изучения основных (самых «коренных») свойств объекта исследования следует пренебречь остальными его свойствами. Этот подход можно назвать принципом максимального упрощения исследуемого объекта [7]. В отличие от метода моделирования [1] здесь фигурирует ключевое слово «максимальный», то есть рекомендуется упрощать объект исследования максимально, но сохраняя при этом те свойства, которые исследователь считает самыми существенными. Акцент здесь делается на интересы исследователя. Метод демо-задач – это вариант использования принципа максимального упрощения исследуемого объекта, применяемого учеными. Или, возможно, учащимися для изучения нового материала. Выше было показано, как с помощью демо-задач нарастающего уровня сложности можно изучать основные разделы математики.

Итак, в данной статье предложена и теоретически обоснована методика создания интерактивной обучающей среды на подготовительных занятиях по высшей математике на первых курсах технических вузов. А именно методики, опирающейся на принципы коллективного способа обучения и научную методологию. Предлагаемый подход соответствует современному процессу конвергенции преподавания физико-математических дисциплин и развития информационных технологий.

Библиографический список

1. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Моск. ун-т, 1965. – 246 с
2. Космин А.Д. Теория и методология познания. – М.: Экономика, 2006. – 478 с.

3. Князев Н.А. История и методология науки и техники. – Красноярск: СибГАУ им. М.Ф. Решетнева, 2010. – 224 с.

4. Котюргина А.С. О применении пакетов прикладных программ в преподавании общего курса математики // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе – 2015. – № 3. – С. 102–105.

5. Кузнецова Н.С., Болдакова И.В. Коллективный способ обучения – обучение через общение // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 17–19.

6. Медведева Н.А. Реформы в высшем образовании – кто ответит за последствия? // Математика в высшем образовании. – 2016. – № 14. – С. 43–46.

7. Рогачевский А.Г. О методологии преподавания инженерно-технических расчетов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 1. – С. 69–72.

8. Соловьев А.Н., Бурухина Т.Ф. // Анализ уровня подготовки абитуриентов по математике в «эпоху ЕГЭ» // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 7 (2). – С. 68–72.

References

1. Glinskij V.A. Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya (gnoseologicheskij

analiz) / V.A. Glinskij, B.S. Gryaznov, B.S. Dynin, E.P. Nikitin. – М.: Mosk. un-t, 1965. – 246 s

2. Kos'min A.D. Teoriya i metodologiya poznaniya. – М.: ENkonomika, 2006. – 478 s.

3. Knyazev N.A. Istoriya i metodologiya nauki i tekhniki. – Krasnoyarsk: SibGAU im. M.F. Reshetneva, 2010. – 224 s.

4. Kotyurgina A.S. O primeneni packetov prikladnyh programm v prepodavani obshchego kursa matematiki // Aktual'nye problemy prepodavaniya matematiki v tekhnicheskom vuze – 2015. – № 3. – S. 102–105.

5. Kuznecova N.S., Boldakova I.V. Kollektivnyj sposob obucheniya – obuchenie cherez obshchenie // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 1. – S. 17–19.

6. Medvedeva N.A. Reformy v vysshem obrazovanii – kto otvetit za posledstviya? // Matematika v vysshem obrazovanii. – 2016. – № 14. – S. 43–46.

7. Rogachevskij A.G. O metodologii prepodavaniya inzhenerno-tekhnicheskikh raschetov // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. – 2017. – № 1. – S. 69–72.

8. Solov'ev A.N., Buruhina T.F. // Analiz urovnya podgotovki abiturientov po matematike v «ehpohu EGEH» // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. – 2009. – № 7 (2). – S. 68–72.

О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА К ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ХОРОМ В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о проблемах, возникающих в процессе практической работы студентов с хором, обосновывается необходимость подготовки молодого музыканта к репетиционной работе с хоровым коллективом в классе хорового дирижирования. Выявляются необходимые условия для успешной репетиционной работы, особо подчеркивается значимость практической работы с хором для овладения профессиональными навыками, обосновывается необходимость развития активного исполнительского слухового внимания начинающего дирижера, без которого невозможна качественная работа с хоровым коллективом.

Ключевые слова: хоровой коллектив, педагогическое воздействие, дирижер, слуховое внимание, репетиционный процесс, исполнительский замысел, хоровая партитура.

В профессиональной подготовке учителя музыки одной из основных практических и исполнительских дисциплин является хоровой класс и практическая работа с хором. Целью дирижерско-хоровой практики является формирование практических навыков репетиционной работы с хором. Под руководством педагога студент, являясь членом хорового коллектива, учится мастерству пения и методам работы с хором. Для приобретения практических и исполнительских навыков во время хоровой практики студент выступает в роли дирижера этого же хорового коллектива. Практическая работа с хором помогает будущему педагогу-музыканту применить знания, умения и навыки в реальной музыкально-педагогической деятельности, развить исполнительскую волю, организаторские способности, приобрести умение находить творческий и психологический контакт с участниками.

Большая часть работы дирижера – это предварительная работа над хоровым произведением, которая проводится до встречи с хоровым коллективом. Репетиционной работе предшествует детальное изучение студентом партитуры хорового произведения, в результате анализа которой создается план исполнения и обдумываются все детали работы над ним с хором. Во время первой встречи с хоровым коллективом начинающий дирижер обычно занят реализацией тех навыков мануальной техники, которые он получил в классе хорового дирижирования. Двигательные движения поглощают внимание дирижера, он занят только собой, пытаясь почувствовать руками соприкосновение с вокальным звуком хорового коллектива. Очень часто после первых попыток репетирования у начинающего хормейстера возникает ощущение своей профессиональной непригодности. Во время практической работы студент впервые встречается со своим настоящим «инструментом» – хором, который ему недоступен во время обучения в классе хорового дирижирования, где хоровая партитура исполняется концертмейстером на рояле.

При обучении в классе дирижирования главное внимание должно быть направлено на приобретение приемов общения с хором или оркестром, на овладение навыками взаимодействия с музыкантами, а не только на освоение мануальной техники. Студенту нужно понять, что в дирижерской профессии нет физических действий, так как у него нет материальных контактов с коллективом и инструментами. Дирижер дирижирует не руками, как это кажется, а целенаправленными исполнительскими действиями, внутренними побуждающими сигналами.

Многолетний опыт наблюдения за хормейстерской работой студентов показывает, что, даже имея хорошие вокальные данные, высокий уровень мануальной техники и выработанную исполнительскую концепцию, студенты, находясь в роли хормейстера, испытывают большие сложности в проведении репетиции с музыкальным коллективом. Хормейстер может превратить репетиционный процесс в многочисленные, бесцельные повторения, когда окончательный вариант исполнения находится уже самими хористами. Если произведение не затронуло чувства обучающегося, не вызвало ярких музыкальных представлений, если студент-дирижер не обдумал характер каждой фразы, не учел исполнительские знаки и авторские указания, то и в работе над произведением его замечания будут формальны, формальным будет и его жест. Дирижер, готовя произведение к исполнению, должен иметь ясный исполнительский замысел, который будет лишь предварительной моделью для ее реализации. Кроме явных ошибок в исполнении (ритмические неровности, неточность интонации, неправильное звуковедение) возникают исполнительские проблемы – образность исполнения, его осмысленность, и в результате звучание не соответствует исполнительскому замыслу. Дирижер должен не только заметить недостатки исполнения, но и выяснить причины их возникновения, которые неопытному хормейстеру часто трудно определить, следовательно, хормейстер должен развивать в себе слуховое внимание, которое является необходимым навыком для дея-

тельности дирижера. «Внимание проявляется во всей нашей психической жизни. Поэтому хорошая работа внимания является обязательным условием развития всех способностей человека, условием, без которого невозможен успех ни в какой деятельности» [3, с. 41].

Во время репетиционной работы с музыкальным коллективом в полной мере проступает и педагогическая функция дирижера, которая сочетается с исполнительской функцией, педагогическое воздействие происходит через мануальную технику. «Жест дирижера должен обладать известной декоративной показательностью; в противном случае его намерение не будет понятно. Как бы красноречиво ни объяснял на репетиции дирижер словами свой замысел интерпретации, решающее значение всегда будет принадлежать жесту, которым он будет выражен» [4, с. 184]. Указания начинающего дирижера должны быть понятными, доходчивыми, замечания, которые он делает, должны быть направлены на совершенствование исполнительского мастерства коллектива.

Педагогами очень часто отмечается недостаточность умения начинающих дирижеров работать с музыкальным коллективом. Существует мнение, что навыки проведения качественной репетиции возникнут лишь тогда, когда хормейстер начнет свою собственную деятельность в этой области. Важнейшая сторона деятельности хормейстера – развитие умения репетировать – игнорируется и пущена на самотек. Бывает, что перед предстоящим выходом на работу с хором, преподаватель консультирует студента и указывает на определенные отрывки из произведения, где могут быть недочеты в исполнении. При этом он подсказывает, какие нужно сделать замечания. Часто случается, что студент-дирижер делает хору эти замечания, независимо от того, нужны они в данном случае или нет.

Навыки репетирования, педагогические качества необходимо развивать с первых же дней обучения в классе хорового дирижирования, при этом они окажут благотворное влияние и на развитие мануальной техники студента, необходимой для управления исполнением.

Главной трудностью для начинающего дирижера в репетиционной работе с музыкальным коллективом является «объемность» звучания, которая не позволяет студенту следить за многими элементами исполнения хорового сочинения.

Особые затруднения молодые хормейстеры испытывают при работе над образной стороной произведения, когда дирижеры не могут определить причину вялого и маловыразительного исполнения. В этом случае выявляется нехватка педагогических навыков, отсутствие анализа исполнения в классе дирижирования произведения на предмет выявления недочетов.

Прежде чем приступить к практике работы с хоровым коллективом, студент должен научиться работать с концертмейстером. В условиях занятий в классе можно научиться тактике управления хором. Дирижуя хоровыми сочинениями под фортепьяно, обучающемуся необходимо научиться распределять внимание между различными сторонами исполнения так, как ему придется это делать при работе с хоровым коллективом. Основной методической установкой такой деятельности является развитие всестороннего слухового внимания.

Занимаясь в классе, молодой хормейстер должен научиться слушать всю музыкальную ткань сочинения, замечать все особенности исполнения. Занятия в классе освобождают ученика от волнения и стеснения, которые он испытывает при встрече с музыкальным коллективом, развивают педагогические навыки, допускают возможность разнообразных методов развития слухового внимания, сообразительности, оперативности, сосредоточенности. Воспитание умения находить недостатки исполнения, определять их источник, искать нужные способы их исправления – главная задача педагога на начальных ступенях обучения в классе хорового дирижирования.

Необходимо предлагать студенту соотносить свои мануальные действия, направленные на установление нужного ритма, темпа, ансамбля с реакцией исполнителей на них. Технические недочеты в исполнении обычно происходят по вине самого дирижера, и исправление ошибок вполне возможно при сравнении технического приема со звуковым результатом. Еще до выхода к музыкальному коллективу обучающийся должен научиться не только замечать погрешности и ошибки в исполнении, но и понимать причину их появления. Прежде всего необходимо замечать и исправлять неточности технического свойства – установление ритма, ансамбля, темпа. Эти задачи, кажущиеся простыми, занимают первое по важности место для исполнения музыкального произведения. Во время занятий в классе хорового дирижирования вполне возможно развитие навыка контролирования этих сторон исполнения. Нужно добиться того, чтобы к моменту начала практической работы с хором эти проблемы могли без труда решаться начинающим дирижером, не отвлекая внимания от выполнения более сложных исполнительских задач. По мере обучения и приобретения опыта студент будет заранее применять тот прием, который не допустит появления погрешностей. При возникновении неточности как технического, так и выразительного характера, нужно добиваться ее устранения средствами мануальной техники при помощи выразительных средств дирижирования. Необходимо повторять попытки до тех пор, пока не будет найден прием исправления ошибок и неточностей и не будет достигнуто нужное качество исполнения.

Слушая исполнение и заметив недостатки в осмысленности исполнения хорового сочинения, хормейстер должен определить, в чем исполнение не соответствует его музыкальным представлениям. Часто такие ситуации возникают из-за неправильного понимания исполнителями музыкального содержания и структуры произведения. При попытках дирижера понять и осознать причины этого явления дирижер постигает процесс мышления исполнителей. В этом случае он может изменить музыкальные представления хористов, подчиняя их своим требованиям. Такую направленность в слуховом внимании дирижера во время репетиций можно назвать педагогической.

Но иногда возникают ситуации, когда необходимо сделать дополнительные пояснения. На занятиях в классе хорового дирижирования необходимо заложить умение коротко, ясно и отчетливо выражать свои замечания к исполнителям. Студент под руководством педагога должен учиться анализировать процесс исполнения, мануальными и речевыми средствами работать над осуществлением своих исполнительских замыслов. «От задач простых и элементарных – наблюдения за точностью текста, ритма, ансамбля, от сопоставления своих действий со звуковым результатом, до более сложных – проникновения в мышление исполнителей, объяснения тончайших особенностей развития музыкальной ткани – таков путь воспитания молодого дирижера в классе [2, с. 147].

При словесной либо мануальной передаче своих исполнительских намерений дирижер использует более активные и выразительные жесты, применяет аналогии и образные сравнения, что оказывает большое влияние на развитие его мануальной техники, инициативности, самостоятельности и эмоциональной сферы.

Прежде чем начать работу с хоровым коллективом молодой хормейстер должен приобрести необходимые навыки в классе дирижирования, работая с пианистами-концертмейстерами и управляя реальным, а не воображаемым исполнением. Кроме того, что такие занятия развивают связь двигательных ощущений со слуховыми представлениями, они способствуют умению сосредоточиться на самом исполнении. Чтобы собственные замыслы дирижера не шли вразрез с представлениями исполнителей, начинающий хормейстер должен научиться выполнять одновременно несколько действий – быть максимально сосредоточенным на своих музыкальных замыслах, с пристальным вниманием слушать исполняемое произведение и одновременно производить необходимое воздействие на музыкантов-исполнителей.

Во время занятий в классе концертмейстеры высокой квалификации часто не реагируют на

ошибки в мануальной технике начинающего дирижера, поэтому студенту трудно получить представление о качестве своего дирижирования. Между концертмейстерами и дирижером необходимо установить контакт в целях того, чтобы пианисты играли, следуя указаниям дирижера, и не ориентировались на собственные представления об исполняемом музыкальном произведении. Педагогу можно просить исполнителей играть точно по руке дирижера, отражая все недостатки мануальной техники. Дирижуя в классе, студент привыкает к немедленной реакции на свой жест, в то время как музыкальный коллектив следует за дирижером с некоторым опозданием. Начиная репетиционную работу хором, хормейстер в своих движениях начинает ожидать звучание. Ему кажется, что музыканты не идут за ним, хор «висит» на руке. Поэтому при дирижировании в классе необходимо ориентировать концертмейстеров на реальную реакцию хористов на дирижерский жест.

Необходимость общения во время практической работы с хором не с одним музыкантом-концертмейстером, как это было в классе хорового дирижирования, а с достаточно большим коллективом певцов, намного усложняет исполнительские и педагогические задачи студента-практиканта. Ему приходится сталкиваться с большим количеством ошибок и недочетов самого различного свойства – интонационных, артикуляционных, текстовых и прочих, которые требуют повышенного слухового внимания. Поэтому очень важна предварительная подготовка студента к практической работе с хором в классе хорового дирижирования под руководством педагога.

Библиографический список

1. Дыганова Е.А. Самостоятельная подготовка студентов-музыкантов к практической работе с хором. – Казань: ИФИ К(П)ФУ, 2011. – 52 с.
2. Мусин И. О воспитании дирижера. – Ленинград: Музыка, 1987. – 247 с.
3. Теплов Б. Психология. – М.: Учпедгиз, 1953. – 121 с.
4. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 609 с.

References

1. Dyganova E.A. Samostoyatel'naya podgotovka studentov-muzykantov k prakticheskoy rabote s horom. – Kazan': IFI K(P)FU, 2011. – 52 s.
2. Musin I. O vospitanii dirizhera. – Leningrad: Muzyka, 1987. – 247 s.
3. Teplov B. Psihologiya. – M.: Uchpedgiz, 1953. – 121 s.
4. Fejnberg S. Pianizm kak iskusstvo. – M.: Muzyka, 1969. – 609 s.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА БАЗАХ ЗАГОРОДНЫХ ДЕТСКИХ ЦЕНТРОВ

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания
Министерства образования и науки РФ. Проект № 27.12892.2018/12.1

В статье представлен анализ основных подходов к организации педагогической практики, обосновывается ее необходимость в системе профессионального становления будущего педагога. Подробно описаны цели и задачи, этапы и содержание деятельности студентов в период прохождения практики на базах учреждений, организаций отдыха и оздоровления детей и подростков. Дается характеристика заданий и методических рекомендаций по их исполнению.

Ключевые слова: педагогическая практика, вожатый, загородный детский центр, профессиональная подготовка, обучающийся.

Динамично развивающаяся система высшего образования характеризуется значительными изменениями в содержании процесса обучения студентов, поиском, отработкой и внедрением форм и методов организации учебной деятельности, способствующих формированию и развитию личностно-профессиональной компетентности будущего педагога, профессиональной позиции, выбору индивидуального стиля профессиональной деятельности, включенности в систему социокультурных отношений и др.

Актуальность разработки системы непрерывной профессиональной практики обуславливается необходимостью модернизации системы педагогического образования, связанной с новыми образовательными тенденциями:

- обеспечения взаимосвязи академической и прикладной подготовки обучающихся в соответствии с Федеральным государственным стандартом и стандартом профессиональной деятельности;
- приведения основных образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» в соответствие с стандартом профессиональной деятельности педагога;
- уменьшения разрыва между профессиональной подготовкой и будущей педагогической деятельностью;
- увеличения практико-ориентированных форм организации образовательной деятельности обучающихся;
- консолидации ресурсов образовательных и иных организаций развития новых форм взаимодействия, в том числе сетевых;
- внедрения учебно-методических комплексов практик в соответствии с требованиями к основным видам профессиональной деятельности педагога.

Профессиональная практика является неотъемлемой частью всей системы профессиональной подготовки обучающихся, особенностью которой является поэтапное усложнение профессиональной деятельности студента, рост его навыков

и умений при переходе от одного вида практики к другому, профессионализация деятельности «обучение через участие».

При наличии значительной содержательной и организационной специфики вся система непрерывной профессиональной практики подчинена общим принципам ее построения и реализации.

Принцип последовательности, который требует, что каждая практика включала в себя освоение новых видов профессиональной деятельности, приобретение умений и навыков, которые базируются на освоенных знаниях и приобретенном опыте в ходе прохождения предыдущих практик.

Принцип субъектности, предполагает возрастание уровня самостоятельности и активности студента в ходе практик, изменение его позиции с учетом расширения пространства освоенного профессионального опыта.

Принцип взаимного сотрудничества, указывает на содержательный и организационный характер взаимодействия, взаимоотношений, системы договорных отношений администрации университета с администрацией учреждений, являющихся основными базами практик студентов.

Принцип связи теоретических и практических компонентов подготовки к практике. Данный принцип обуславливает соотнесение и взаимоучет развития теоретических представлений студента о будущей профессии и накопления практического опыта реализации профессиональных функций.

Принцип проблемности, заключающийся в том, что формируемые компетенции по изучаемому модулю сначала должны вызвать у студента затруднения деятельностного характера, которые затем преодолеваются в ходе изучения дисциплин модуля в рамках теоретического обучения. В ходе практики студент должен сформировать «свой» список педагогических проблем и задач, с которыми он столкнулся. Именно работа с такими «списками» обучающихся будет основной в ходе реализации теоретического обучения. По окончании изучения

модуля студент обязан продемонстрировать построение нового профессионального действия на основе рефлексии своих действий с учетом результатов предшествующей практики и теоретического изучения модуля [2].

В соответствии с этим можно обозначить стратегическую цель системы непрерывной практики обучающихся, которая может быть сформулирована следующим образом: «Содействие становлению универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся, которые способствуют становлению профессиональной педагогической позиции, овладению профессиональной культурой на основе освоения разнообразных способов педагогической деятельности».

Особое место в системе профессионального становления будущих педагогов отводится летней педагогической практике в роли вожатого временного детского коллектива в условиях загородного детского центра. Эта практика обладает огромным потенциалом в формировании профессиональных педагогических компетенций, связанных с организацией воспитательной работы и культурно-досуговой деятельности, индивидуальной работы с ребенком, психолого-педагогического сопровождения летних программ отдыха и оздоровления детей и подростков группы риска и др.

Целью летней педагогической практики является отработка у студентов профессиональных умений и навыков работы в качестве вожатого с временным детским объединением в организациях и учреждениях отдыха и оздоровления для детей и молодежи.

В качестве базы практики могут выступить пришкольные площадки при образовательных организациях и загородные детские оздоровительные центры. На базе практики должен быть специалист, имеющий опыт и выполняющий обязанности/функции вожатого. Студент на объекте практики выступает в качестве вожатого детского объединения (отряда).

За время практики студент:

1) знакомится с деятельностью ЗДОЦ, профильной площадкой отдыха и оздоровления с дневным пребыванием;

2) составляет индивидуальную программу и план собственной деятельности как вожатый детского коллектива;

3) занимается практической воспитательной работой (проводит дела в своем коллективе, готовит и организует праздники, порученные ему заместителем директора учреждения, организации по воспитательной работе, проводит индивидуальные и групповые беседы, помогает подопечным адаптироваться в условиях учреждения, организации и т.д.);

4) анализирует вместе с напарником, методистом и заместителем директора организации свою педагогическую деятельность;

5) анализирует динамику коллективообразования в детском коллективе, составляет методические разработки мероприятий во временном коллективе, апробирует и анализирует усвоенные в ходе обучения педагогические средства (работа с одной категорией детей или подростков), управление педагогическим процессом во временном детском коллективе, развитие творческих умений определенной возрастной категории и т.п.

Организационно педагогическая практика представляет собой совокупность взаимосвязанных этапов.

Подготовительный этап, предполагает определение баз для прохождения практики студентами, координацию усилий по организации практики с администрацией загородного детского центра, определение руководителей практики и распределение студентов по загородным оздоровительным и пришкольным лагерям. В рамках подготовки к летней практике для студентов организуется «Ярмарка вакансий». Это творческая встреча, в рамках которой студент самостоятельно делает выбор загородного детского центра и смены.

Основными задачами деятельности студента на данном этапе становятся изучение нормативно-правовой документации, регламентирующей работу вожатого, педагога-организатора, анализ деятельности загородного детского центра/пришкольной площадки, анализ имеющегося опыта реализации программы воспитательной работы и организации воспитательных, коллективно-творческих дел, отбор диагностического инструментария для проведения исследования процесса коллективообразования и др.

Таким образом, к моменту выхода на базу практики студент должен: *знать* систему организации и планирования работы в детском оздоровительном лагере, нормативно-правовые основы, особенности работы отрядного вожатого; *уметь* составлять планы воспитательной работы на лагерную смену и на каждый день, разрабатывать содержание культурно-досуговых мероприятий.

Основной этап соответствует периоду смены. Содержание деятельности вожатого включает в себя: корректировку индивидуальной программы и плана собственной деятельности; участие в планировании деятельности лагеря и педагогического коллектива; реализацию программы воспитательной работы (проведение дел в своем коллективе, подготовка и организация общелагерных праздников, порученных заместителем директора ЗДОЦ по воспитательной работе, проведение индивидуальных и групповых бесед, помощь подопечным адаптироваться в условиях ЗДОЦ и т.д.); организацию индивидуальной работы с детьми; анализ вместе с педагогическим коллективом собственной педагогической деятельности; участие в разрешении педагогических ситуаций; коррекцию программы

отрядной работы; стимулирование деятельности ребенка и детского коллектива.

Данный этап, в большей степени направлен на формирование профессиональных компетенций вожатого.

Завершающий этап, предполагает многоаспектный анализ результатов практики каждого студента: подготовку отчетной документации, презентации результатов на итоговой конференции по практике, участие в Фестивале лета.

Одним из элементов содержательного подведения итогов практики является участие студентов в Фестивале лета, где студенты демонстрируют полученный опыт работы вожатым, организуют и проводят мастер-классы для будущих вожатых, готовят доклады на круглый стол по обмену опытом в сфере вожатской деятельности, презентуют творческие номера, отражающие содержание смены и пр.

Содержание практики может включать *инвариантную* систему заданий, направленную на формирование готовности студента к самостоятельному проектированию и реализации профессионально-практической деятельности, и *вариативную* часть, ориентированную на интересы и ожидания студента, задачи, которые решает конкретная образовательная организация (учреждение) в процессе реализации проектной деятельности и т.д.

В вариативной части могут быть представлены задания, ориентированные на участие в методической, воспитательной работе, организация психолого-педагогических исследований, организация досуговой, коррекционно-развивающей деятельности и др. Перечень заданий, входящих в вариативную часть практики, не ограничен.

В систему отчетной документации по педагогической практике студентов, обучающихся на УГНП 44 «Образование и педагогические науки» входит:

1. Программа отрядной работы. Структура отрядной программы достаточно вариативна. В целом можно представить следующую логику разработки и написания программы отрядной работы:

– краткое введение к программе, где дается обоснование актуальности данной программы;

– характеристика временного детского коллектива (количественная и качественная). К количественным характеристикам относятся: список отряда, возраст, группа здоровья и т.д. Качественная характеристика содержит информацию об отдельных поведенческих особенностях группы, складывающихся взаимодействиях в коллективе, наличии группировок, лидеров и аутсайдеров;

– описание целей и задач, педагогического замысла смены;

– характеристика системы самоуправления в отряде;

– план отрядной работы (для удобства в загородных детских центрах используется план-сетка,

в которой указывается дата, день недели и основное содержание деятельности вожатого),

– ожидаемые результаты программы, которые могут быть описаны как на индивидуальном уровне развития личности ребенка, так и на уровне развития коллектива в целом [3].

2. Дневник по практике. Дневник по практике является основным документом, отражающим содержание деятельности студента во время практики. Дневник по практике отражает цели на день, задачи, распорядок дня, анализ дня. Кроме того, студент-практикант проводит анализ основных периодов смены (организационного, основного, заключительного).

3. Методические разработки отрядных и общелагерных мероприятий. Методическая разработка представляет собой совокупность методических материалов, определяющих содержание, порядок и методы проведения мероприятий по теме или отдельным вопросам.

4. Анализ педагогических ситуаций. По своей сути любая педагогическая ситуация заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Педагогическая ситуация всегда конкретна, может предварительно проектироваться или возникать стихийно. Студентом анализируются не менее трех педагогических ситуаций. Задача студента провести подробный анализ педагогической ситуации и способов ее разрешения. Важно указывать возраст детей, вовлеченных в ситуацию.

5. Анализ динамики коллективообразования. Студенту в течение смены необходимо провести диагностику отряда (на первом этапе смены и заключительном). Для этого можно использовать любые стандартизированные методики диагностики (Социометрия, «Мой отряд» и др.). Результаты диагностики отражаются в виде диаграмм, таблиц и развернутой характеристики на основе количественного и качественного анализа результатов.

6. Самоотчет по практике. Готовится студентом на основе самоанализа деятельности и предполагает анализ усвоенных в ходе практики педагогических средств работы с детьми, подростками, выработку рекомендаций по отбору педагогических средств в работе с конкретной категорией детей. Студент может ответить на следующие вопросы: что нового, интересного и полезного для себя узнал в процессе практической деятельности; какие пробелы в знаниях помешали сделать свою работу на практике более успешной; наиболее яркие впечатления от работы; что дала практика в человеческом и профессиональном плане.

Следует отметить, что прохождению педагогической летней практике предшествует обучение по образовательной программе «Школа профессионального вожатого» (факультатив, 216 часов), целью которой является формирование у обучающихся готовности к реализации функций и основных

видов профессиональной деятельности вожатого в сфере отдыха и оздоровления детей и подростков, становление профессиональных компетенций в ходе решения типовых и нестандартных задач профессиональной деятельности [1].

Таким образом, в результате прохождения практики обучающийся должен:

знать: систему организации и планирования работы с детьми в детском оздоровительном лагере; нормативно-правовые основы, специфику работы и функциональные обязанности отрядного вожатого; особенности формирования коллектива в условиях детского оздоровительного лагеря и способы решения конфликтных ситуаций; способы и приемы самоанализа и др.;

уметь: эффективно применять предлагаемые формы и приемы работы в практической деятельности; определять цели и задачи деятельности отрядного вожатого, составлять план деятельности отряда на сезон, на день с учетом контингента детей, их интересов и возможностей, общего плана работы смены, специфики детского оздоровительного лагеря; составлять планы воспитательной работы на смену; выстраивать деловые и конструктивные отношения с коллегами, с руководством лагеря, с детским коллективом; организовать разнообразную деятельность (игровая, познавательная, воспитательная, охранно-защитная и т.д.) в зависимости от возраста детей, их интересов; сочетать индивидуальную, групповую, коллективную формы работы с детьми; организовать (спланировать и провести) отрядные и общелагерные мероприятия интеллектуального, развлекательного, спортивного характера; проводить индивидуальную и групповую диагностику развития детей и подростков, коллектива и др.;

владеть: навыками организации воспитательного воздействия на ребёнка с учётом его возрастных психолого-педагогических особенностей; навыками организации игровой деятельности детей и подростков, методикой организации коллективно-творческих дел, проведения индивидуальной и групповой работы с детьми и подростками разных возрастных категорий, методикой проведения исследования в коллективе; методикой анализа и самоанализа, навыком решения педагогических ситуаций в условиях детского оздоровительного лагеря.

Педагогическая практика обладает огромным потенциалом в профессиональном становлении

будущего педагога и способствует формированию необходимых профессиональных и личностных компетенций; утверждению лидерской позиции; развивает коммуникативные способности, организационную и нравственную культуру; формирует ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; формирует готовность решать типичные и нестандартные задачи профессиональной деятельности; научно-исследовательскую деятельность и др.

Библиографический список

1. Петрова М.С., Сомкина М.А. Опыт подготовки педагогов-организаторов профильных площадок для детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 155–157.

2. Райкина М.А. Непрерывная профессиональная практика студентов в вузе как условие формирования социального опыта будущего специалиста // Психолого-педагогическое обеспечение процесса социального становления личности в современном обществе: Сб. науч. тр. студентов и аспирантов института педагогики и психологии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 145–148.

3. Сомкина М.А. Программа отрядной работы: методические рекомендации. – Кострома, 2017. – 56 с.

References

1. Petrova M.S., Somkina M.A. Opyt podgotovki pedagogov-organizatorov profil'nyh ploschadok dlya detej i molodezhi // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2015. – T. 21. – № 3. – S. 155–157.

2. Rajkina M.A. Nepreryvnaya professional'naya praktika studentov v vuze kak uslovie formirovaniya social'nogo opyta budushchego specialista // Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie processa social'nogo stanovleniya lichnosti v sovremennom obshchestve: Sb. nauch. tr. studentov i aspirantov instituta pedagogiki i psihologii. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. – S. 145–148.

3. Somkina M.A. Programma otryadnoj raboty: metodicheskie rekomendacii. – Kostroma, 2017. – 56 s.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ПО ВОПРОСАМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье актуализируются вопросы изменения содержания и форм организации учебной и производственной практики студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода. Особое внимание уделено организационно-педагогическим условиям формирования профессиональных компетенций будущих воспитателей детей дошкольного возраста, ключевым из которых является взаимодействие с потенциальными работодателями в процессе разработки и реализации программ учебной и производственной практики. В статье обобщается практический опыт взаимодействия Канского педагогического колледжа и дошкольных организаций города по вопросам разработки и реализации программ учебной и производственной практики студентов. Затрагивается проблема отсутствия у воспитателей, осуществляющих наставническую деятельность, представлений об особенностях и технологиях реализации компетентностного подхода, освещается опыт решения данной проблемы посредством организации курсов повышения квалификации для наставников. В статье делается вывод о том, что целенаправленное специально организованное взаимодействие с работодателями позволяет успешно реализовывать и другие организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, работодатели, наставники, производственная практика, взаимодействие.

На сегодняшний день наиболее значимым концептуальным основанием модернизации содержания профессионального педагогического образования согласно «Стратегии инновационного развития России на период до 2020 г.», является компетентностный подход, который и определил основания для разработки нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций. Концепция поддержки развития педагогического образования, закон «Об образовании РФ», Профессиональный стандарт педагога, Федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС) среднего и высшего профессионального образования выражают новую компетентностную парадигму, в которой требования к результатам освоения профессиональных образовательных программ заданы в компетенциях как планируемых достижениях выпускников.

Проблема компетентностного подхода нашла отражение в многочисленных работах отечественных и зарубежных исследователей (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.) [1; 6; 7; 9; 15]. Исследования указанных выше авторов, а также большое количество диссертаций, написанных за последние годы (Г.Е. Богданова, Н.А. Казанцева, Е.С. Митюшова, Г.П. Мосягина, Ф.Я. Манихова и др.), свидетельствуют об интересе к проблеме реализации компетентностного подхода в профессиональном педагогическом образовании [2; 10; 11; 12].

Несмотря на достаточно полную разработанность теоретической базы, сегодня компетентностный подход не утратил своей значимости. В теории и практике среднего профессионального образова-

ния (далее СПО) актуализируется проблема поиска организационно-педагогических условий реализации его основных положений. Большими возможностями для формирования профессиональных компетенций студентов обладает производственная практика как форма практической подготовки наиболее приближенная к реальным условиям педагогической деятельности. В связи с этим, при проектировании и реализации программы производственной практики, особое внимание необходимо уделять созданию организационно-педагогических условий, ориентированных на формирование у студентов профессиональных компетенций, развитие профессионально значимых личностных качеств, а также мотивационной потребности в самосовершенствовании и самореализации в педагогической деятельности.

Под организационно-педагогическими условиями реализации компетентностного подхода мы понимаем совокупность целенаправленно сконструированных возможностей педагогического процесса, реализация которых обеспечит упорядоченное, направленное и эффективное формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа в процессе производственной практики. К ним относятся условия, которые обеспечивают максимальную субъектно активную позицию студента [4, с 12], ориентируют профессиональную подготовку будущих педагогов на современные требования к профессии и потребности рынка труда [9]. Опираясь на исследования Н.Н. Двудичанской, И.В. Гладкой, Н.А. Казанцевой [4; 5; 8], были сформулированы следующие организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе производственной практики:

– взаимодействие с потенциальными работодателями в процессе разработки и реализации программ учебной и производственной практики;

– активизация субъектной позиции студента за счет построения индивидуального плана прохождения практики, возможности выбора содержания деятельности, ориентированного на личные и профессиональные интересы;

– изменение позиции воспитателя-наставника, субъект-субъектное взаимодействие, использование технологии педагогической поддержки и сопровождения;

– обновление программно-методического обеспечения процесса производственной практики с учетом современных требований к профессии.

Рассматривая первое из выше обозначенных условий как ключевое, более подробно остановимся на особенностях его реализации.

Согласно требованиям ФГОС СПО перед началом разработки основной профессиональной образовательной программы образовательная организация должна определить ее специфику с учетом направленности на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, конкретизировать конечные результаты обучения в виде компетенций, умений и знаний, приобретаемого практического опыта, определить содержание образовательной программы совместно с заинтересованными работодателями [14].

Выполняя требования нормативных документов, а также учитывая основные положения компетентного подхода, профессиональная подготовка студентов Канского педагогического колледжа специальности «Дошкольное образование» осуществляется при активном участии работодателей. Представители дошкольных образовательных организаций (далее ДОО) города участвуют в экспертизе рабочих программ учебных дисциплин, междисциплинарных курсов, профессиональных модулей с возможностью корректировки их содержания и продолжительности в рамках установленных ФГОС СПО. При разработке вариативной части образовательной программы также учитывается мнение работодателей. Часы вариативной части используются для формирования дополнительных профессиональных компетенций, предложенных работодателями исходя из тематики долгосрочных муниципальных и региональных проектов, в которых принимают участие дошкольные организации города. Представители работодателей включены и в процесс реализации основной профессиональной образовательной программы: в качестве членов экзаменационной комиссии оценивают уровень сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов на экзаменах по профессиональным модулям и защите выпускных квалификационных работ; участвуют в проведении отдельных учеб-

ных занятий в формате мастер-классов, совместных конференций, круглых столов, презентационных площадок, конкурсов, привлекают студентов к участию в мероприятиях для дошкольников и их родителей.

Однако, наибольшую заинтересованность работодатели проявляют в вопросах организации производственной практики студентов в ДОО. Согласно Положению о практике обучающихся, осваивающих основные образовательные программы среднего профессионального образования разработка и реализация программ учебной и производственной практик должна осуществляться совместно с работодателями. Профессиональные образовательные организации совместно с организациями (базами практики): разрабатывают и согласовывают программы практик, определяют процедуру оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся; согласовывают формы отчетности и оценочные материалы [13].

На базе Канского педагогического колледжа было проведено опытно-экспериментальное исследование, а именно разработана и апробирована модель формирования профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа в процессе производственной практики в ДОО с учетом условий реализации компетентного подхода, ключевым из которых является взаимодействие с потенциальными работодателями. В данном исследовании приняли участие студенты и преподаватели специальности «Дошкольное образование», а также воспитатели дошкольных образовательных организаций г. Канска, осуществляющих наставническую деятельность в процессе прохождения студентами производственной практики.

Методологической основой данного исследования являются:

– компетентный подход ориентирующий профессиональное педагогическое образование на формирование у студентов определенных компетенций, как обобщенных способов решения профессиональных задач (В.А. Адольф, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской);

– личностно-ориентированный подход позволяющий учитывать уровень учебно-познавательной деятельности обучающихся, их индивидуальные особенности (темпы усвоения знаний, цели, мотивы, потребности и др. (Е.В. Бондаревская, П.Я. Гальперин, Е.С. Полат, В.В. Сериков, С.Л. Рубинштейн);

– системный подход, который позволяет рассматривать производственную практику как целостную систему, состоящую из конкретных последовательных, взаимосвязанных элементов (В.Г. Афанасьев, В.В. Краевский, Э.Г. Юдин и др.);

– деятельностный подход определяющий деятельность как важнейшую составляющую реализации организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций

студентов педагогического колледжа в процессе производственной практики (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Г.П. Щедровицкий, А.К. Маркова и др.).

Для колледжа и представителей базовых детских садов стало традиционным ежегодное проведение совместных заседаний предметно-цикловой комиссии по вопросам организации производственной практики. На заседаниях обсуждаются проблемы повышения качества подготовки выпускников, оценки их конкурентоспособности на рынке труда и определения факторов, способствующих профессиональному становлению студентов. В ходе таких встреч, происходит согласование программ, графика прохождения практики, оценочных материалов, выявление степени удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки студентов, определение проблем и сложностей в реализации программ производственной практики. Работодатели непосредственно участвуют в выработке решений выявленных проблем. В ходе одной из таких встреч, анализ процесса организации производственной практики обозначил противоречие между необходимостью изменений практической подготовки студентов педагогического колледжа в контексте компетентного подхода и фактическим переносом традиционно сложившегося содержания производственной практики и форм ее организации. Это, в первую очередь, связано с отсутствием у воспитателей ДОО, осуществляющих наставническую деятельность, представлений об основных положениях компетентного подхода, об особенностях и технологиях его реализации, об условиях формирования и оценивания профессиональных компетенций. Разрешением данного противоречия стало проведение курсов для воспитателей-наставников по дополнительной образовательной профессиональной программе повышения квалификации «Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа в процессе производственной практики в ДОО».

Цель программы: совершенствование умений воспитателей-наставников в области формирования профессиональных компетенций студентов специальности Дошкольное образование в процессе производственной практики.

Содержание программы раскрывает особенности реализации компетентного подхода в процессе производственной практики в ДОО. В ходе лекционно-практических занятий, слушатели курсов знакомятся с требованиями к организации производственной практики, обозначенными в регламентирующих документах; рассматривают общие положения ФГОС СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование; уточняют понятия «компетенция», «компетентность», «общие и профессиональные компетенции», выявляют условия и виды деятельности, направленные на их фор-

мирование; формулируют критерии и показатели оценки общих и профессиональных компетенций.

Реализация компетентного подхода предполагает активизацию субъектной позиции обучающихся, ориентацию в профессиональной подготовке на специфичность интересов, способностей и социальный опыт каждого студента, сравнение успехов с его прежними достижениями. Поэтому воспитатели-наставники осваивают умения создавать необходимые условия активизации студентов за счет построения индивидуального плана прохождения практики, возможности выбора содержания деятельности студента, ориентированного на личные и профессиональные интересы, формирования у студентов опыта постановки и самостоятельного решения задач профессионального и личностного развития, принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях реального образовательного процесса ДОО.

Необходимость изменения позиции воспитателя-наставника предполагает знакомство слушателей курсов с образовательными технологиями, предполагающими субъект-субъектное взаимодействие и активизацию процессов профессионального самообразования и саморазвития студентов. На практических занятиях воспитатели-наставники осваивают технологию педагогической поддержки и сопровождения, этапы ее реализации, проектируют возможности применения в работе со студентами в ходе производственной практики.

Дополнительная образовательная профессиональная программа «Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа в процессе производственной практики в ДОО» была реализована в течение 2017–2018 учебного года. Удостоверения о повышении квалификации получили 57 воспитателей-наставников.

В процессе реализации программы педагогам колледжа и воспитателям-наставникам совместно удалось разрешить ряд сложностей существующих в организации производственной практики, а именно:

- согласовать требования к оформлению отчетной документации по итогам прохождения производственной практики;

- выработать единые подходы к оцениванию результатов прохождения практики, уточнить показатели и критерии оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов;

- внести изменения в программно-методическое обеспечение производственной практики (задания направленные на формирование профессиональных компетенций, предложенные наставниками, корректировка методических рекомендаций, аттестационных листов).

Таким образом, взаимодействие с потенциальными работодателями в процессе реализации программы повышения квалификации для воспи-

тателей-наставников «Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа в процессе производственной практики в ДОО» позволило уточнить представления слушателей об изменениях содержания и форм организации производственной практики в контексте компетентного подхода, об организационно-педагогических условиях формирования профессиональных компетенций; выработать единое понимание роли наставника в процессе профессиональной подготовки; обменяться опытом наставничества, сложившимся у разных воспитателей в разных ДОО.

Следует отметить, что такое взаимодействие с работодателями позволяет организовать процесс производственной практики в ДОО с учетом таких организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущих воспитателей как активизация субъектной позиции студентов, изменение позиции воспитателя-наставника, обновление программно-методического обеспечения производственной практики с учетом современных требований к профессии, что в целом способствует реализации компетентного подхода, повышению качества практической подготовки студентов специальности «Дошкольное образование».

Компетентностный подход как отмечает Н.С. Веселовская, «сможет привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, так как связан с заказом на образование со стороны работодателей – тех, кому нужен компетентный специалист» [3, с. 138]. Именно поэтому целенаправленное, специально организованное взаимодействие с работодателями по вопросам организации производственной практики способствует консолидации ресурсов педагогического колледжа и ДОО города в профессиональной подготовке будущих специалистов, трудоустройству выпускников колледжа в детские сады города, подготовке и повышению квалификации педагогических кадров, включая воспитателей-наставников. В целом это обеспечивает качество подготовки будущих специалистов, отвечающее потребностям современного рынка труда.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Богданова Г.Е. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2015. – 208 с.
3. Веселовская Н.С. Компетентностный подход в образовании – основа подготовки квалифициро-

ванного специалиста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru> (дата обращения: 12.08.2018).

4. Дзуличанская Н.Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования [Электронный ресурс] // Наука и образование. – 2011. – № 3. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html> (дата обращения: 17.09.2018).

5. Гладкая И.В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетенции студента // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 126–134.

6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22–30.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (дата обращения: 04.09.2018).

8. Казанцева Н.А. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих техников-экологов в колледже: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 185 с.

9. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата обращения: 22.06.2018).

10. Манихова Ф.Я. Формирование многомерных педагогических компетенций студентов педагогического колледжа (на примере специальности Преподавание в начальных классах): автореф. дис. ... канд. пед. наук, – Ижевск, 2012. – 20 с.

11. Митюшова Е.С. Формирование профессиональной компетентности учителя английского языка дошкольных учреждений (на основе интегрированного курса): автореф. дис. ... канд. пед. наук, – Новосибирск, 2010. – 28 с.

12. Мосягина Г.П. Формирование социальной компетентности будущих педагогов (на примере педагогического колледжа): автореф. дис. ... канд. пед. наук, – Астрахань, 2008. – 26 с.

13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2013 г. № 291 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования» с изменениями и дополнениями от 18 августа 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70399594/#ixzz5RLmb9fPf> (дата обращения: 17.09.2018).

14. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1351 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.11.2014 N 34898) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oaouspobpk.ru/activity/fgos/FGOS_440201.pdf (дата обращения: 17.09.2018).

15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/iournal/2005/1212.litm> (дата обращения: 27.08.2018).

References

1. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii: k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11. – S. 3–13.

2. Bogdanova G.E. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe izucheniya gumanitarnyh disciplin v pedagogicheskom kolledzhe: dis. ... kand. ped. nauk. – Ufa, 2015. – 208 s.

3. Veselovskaya N.S. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii – osnova podgotovki kvalificirovannogo specialista [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.auditorum.ru> (дата обращения: 12.08.2018).

4. Dvulichanskaya N.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya povysheniya professional'noj kompetentnosti obuchayushchihsya v sisteme nepreryvnogo estestvennonauchnogo obrazovaniya [Электронный ресурс] // Nauka i obrazovanie. – 2011. – № 3. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html> (дата обращения: 17.09.2018).

5. Gladkaya I.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya stanovleniya professional'noj kompetencii studenta // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. – 2011. – № 142. – S. 126–134.

6. Zeer E.H.F. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 4. – S. 22–30.

7. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (дата обращения: 04.09.2018).

8. Kazanceva N.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nyh kompetencij budushchih tehnikov-ehkologov v kolledzhe: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009. – 185 s.

9. Klyucheveye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. Stenogramma obsuzhdeniya doklada A.V. Hutorskogo v RAO [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата обращения: 22.06.2018).

10. Manihova F.YA. Formirovanie mnogomernyh pedagogicheskikh kompetencij studentov pedagogicheskogo kolledzha (na primere special'nosti Prepodavanie v nachal'nyh klassah): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, – Izhevsk, 2012. – 20 s.

11. Mityushova E.S. Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya anglijskogo yazyka doshkol'nyh uchrezhdenij (na osnove integririrovannogo kursa): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, – Novosibirsk, 2010. – 28 s.

12. Mosyagina G.P. Formirovanie social'noj kompetentnosti budushchih pedagogov (na primere pedagogicheskogo kolledzha): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, – Astrahan', 2008. – 26 s.

13. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 18 aprelya 2013 g. № 291 «Ob utverzhdenii Polozheniya o praktike obuchayushchihsya, osvayayushchih osnovnye professional'nye obrazovatel'nye programmy srednego professional'nogo obrazovaniya» s izmeneniyami i dopolneniyami ot 18 avgusta 2016 g. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70399594/#ixzz5RLmb9fPf> (дата обращения: 17.09.2018).

14. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1351 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Доскол'ное образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.11.2014 N 34898) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oaouspobpk.ru/activity/fgos/FGOS_440201.pdf (дата обращения: 17.09.2018).

15. Hutorskoy A.V. Klyucheveye kompetencii kak компонент личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/iournal/2005/1212.litm> (дата обращения: 27.08.2018).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9:376

Тихонова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

Адеева Татьяна Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

Костромской государственной университет

inn.07@mail.ru, adeeva.tanya@rambler.ru

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В КОСТРОМСКОМ РЕГИОНЕ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект 17-16-44004-ОГН ОГН-Р_ЦЕНТР-А*

В статье представлена модель деятельности психологов по сопровождению обучающихся с ОВЗ. В основу модели положено исследование проблем и трудностей участников инклюзивного образовательного процесса (психологов, педагогов, родителей детей с ОВЗ, обучающихся с ОВЗ, обучающихся с типичным развитием). Выявленные трудности позволили определить основные направления работы психолога по сопровождению ребенка с ОВЗ: деятельность, направленную на ребенка; деятельность, направленную на преобразование, трансформацию образовательной среды. В каждом направлении деятельности сформулированы базовые задачи работы психолога с участниками образовательного процесса, посредством которых происходит его реализация.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, субъекты инклюзивного образования, психологическое сопровождение, педагог-психолог, командное взаимодействие, потребность в помощи психолога.

Признание права детей с ограниченными возможностями здоровья на обучение (в том числе по месту жительства), введение федеральных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), вступление в силу профессионального стандарта для психологов образовательных организаций – эти и другие социально-нормативные явления привели к введению в деятельность педагогов-психологов новой профессиональной области – сопровождение детей с особыми образовательными потребностями. Однако на уровне практической деятельности реализация вмененных новых трудовых функций связана со значительными проблемами. В практике работы психологов в школах имеется выраженное противоречие. С одной стороны, психолог – опорный специалист в работе с «нестандартными» школьниками, к нему предъявляются высокие ожидания и требования со стороны участников образовательного процесса, с другой, – психологи образовательных учреждений не в полной мере готовы к работе с лицами с ОВЗ. Проведенное нами ранее исследование психологического сообщества региона показало, что более 60% психологов школ в проективных высказываниях отмечают невысокий уровень компетентности при сопровождении детей с ОВЗ, указывают на наличие методических и субъективных трудностей. Однако при самооценивании профессиональных компетенций характеризуют степень их сформированности как высокую. Данное противоречие может быть индикатором формальности выполняемой работы, при которой декларируется профессиональная компетентность, но испытывается глубокая профессиональная неудовлетворен-

ность и растерянность. Педагоги-психологи школ, работающие с обучающимися, имеющими ОВЗ, нуждаются в создании единой модели сопровождения, которая могла бы предлагать алгоритм, задачи сопровождения [7].

Целью нашего исследовательского проекта является создание модели психолого-педагогического сопровождения (ППС) школьников с ОВЗ как целостного пролонгированного процесса психологической поддержки психического развития ребенка, а также всех социальных «сред», обеспечивающих данный процесс (педагоги, родители, одноклассники), с учетом практики и специфики Костромского региона и современных требований к системе психолого-педагогического сопровождения. При этом понятие психолого-педагогического сопровождения рассматривается в узком смысле и акцент делается именно на психологическом сопровождении, то есть деятельности психологов.

Для достижения данной цели были сформулирован ряд задач. Дизайн исследования представлен на рисунке 1.

Теоретико-методологический анализ, проведенный на первых этапах исследования, показал, что существуют разные модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. Так профессиональный стандарт психолога образования в своем содержании отражает субъектно-деятельностную модель ППС. В нем отражены основные виды деятельности специалиста: психологическое просвещение, профилактика, консультирование, коррекция, диагностика и задачи их реализации. Описаны субъекты процесса сопровождения: педагоги, представители администрации учреждения, дети с ОВЗ, родители [3].

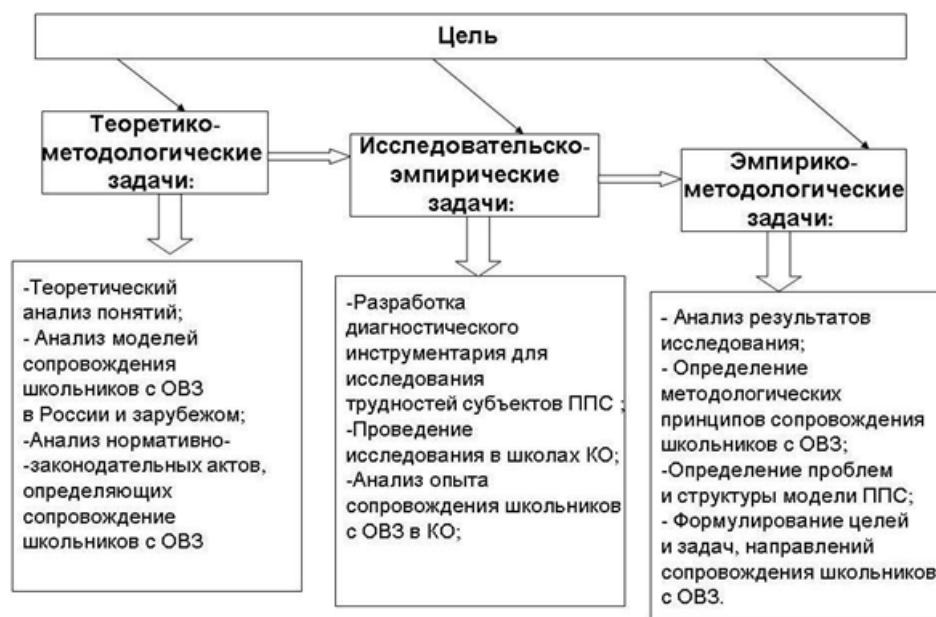


Рис. 1. Дизайн исследования

Федеральный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ, являясь по своей сути совокупностью требований к реализации образовательных программ, на наш взгляд, имеет основополагающей организационно-процессуальную модель психолого-педагогического сопровождения. В нем отражена включенность психолога в программу коррекционной работы, участие в деятельности психолого-медико-педагогических консилиумов (ПМПк), а процесс сопровождения представляется последовательностью действий: диагностика образовательных потребностей обучающихся, формулировка задач и направлений коррекционных мероприятий, создание программы коррекционной работы, мониторинг динамики развития обучающегося с ОВЗ, корректировка программы коррекционной работы.

Модель ППС, предлагаемая С.В. Алехиной, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, является процессуально-технологической. Основные этапы сопровождения представлены здесь последовательно и циклично: диагностический (не только оценка развития детей, но и диагностика образовательной среды на предмет готовности к инклюзии); поисково-вариативный (разработка и детализация сопровождения специалистами ПМПк); практико-действенный (реализация программы сопровождения); аналитический (оценка эффективности). Для каждого этапа выделены специфические технологии [5].

Структурно-содержательная модель, предложенная М.В. Суриковой, содержит алгоритм, который «представлен тремя основными этапами (организационный, основной, заключительный), содержащими инструкции (шаги) с учетом нескольких вариантов развития образовательной ситуации» [6, с. 72].

Результаты анализа данных моделей и моделей сопровождения в школах Костромской области, показывает, что не всегда концепция инклюзии приоритетна. Некоторые из моделей, в большей степени, транслируют концепцию нормализации – то есть они «ориентированы на помощь ребенку в процессе освоения выбранной программы, опираясь на компенсацию имеющегося дефекта и на сохранение возможности» [2, с. 23]. Данный вывод основывается на том, что адаптация среды под ребенка не всегда рассматривается как приоритетный принцип моделирования.

Необходимость введения в модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ ценностного компонента утверждали М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и Т.П. Дмитриева [4]. Они отмечали его равнозначность в системообразовании помощи детям с ОВЗ. Сущностью данного компонента утверждается изменение философии образования, предполагающее трансформацию отношений между участниками образовательного процесса, принятие принципов инклюзии. Для его реализации в практической деятельности, на наш взгляд, в приоритет должны ставиться такие виды деятельности как просвещение и профилактика, которые помогут развивать толерантность и готовность социальной среды меняться под потребности особого ребенка.

Проведенный анализ моделей психолого-педагогического сопровождения привел к пониманию необходимости в моделировании деятельности психолога в образовании детей с ОВЗ исходить из анализа проблем субъектов образовательного процесса. В таком случае модель будет отражать реальные направления и актуальные мишени сопровождения. Модель будет иметь динамические характеристики

ки, поскольку приоритетность направлений и задач сопровождения может изменяться с течением времени. В связи с этим нами было организовано изучение потребностей и трудностей субъектов инклюзивного процесса в школе. Проведено исследование всех субъектов образовательного процесса: психологов школ, школьников с ОВЗ, педагогов их обучающихся, родителей детей с ОВЗ, одноклассников. Для этого разработан пакет диагностических методик, направленный на определение проблем и трудностей данных целевых групп [7].

Результаты исследования 98 психологов школ, работающих с обучающимися с ОВЗ, показали, что малая часть профессионального сообщества психологов школ Костромского региона имеет длительный опыт сопровождения детей с ОВЗ, но в то же время для многих специалистов характерен завышенный уровень самооценки собственной профессиональной компетентности. Контент-анализ проективных высказываний психологов показал наличие пяти групп трудностей в работе с обучающимися с ОВЗ: субъективные, организационные, социально-средовые, методические, объективные. Среди них лидирующее место занимают методические (42,4%) и субъективные трудности (37,2%) [7].

Исследование показало, что психологическая коррекция детей с ОВЗ является наиболее часто реализуемой трудовой функцией психологов образовательных учреждений и оценивается как самая важная ($p < 0,001$), но реализуется эта функция на интуитивном уровне, путем накопления профессиональных навыков при недостаточности теоретической базы. Психологическое просвещение воспринимается психологами как наименее значимый и важный элемент сопровождения ($p < 0,01$), а уровень знаний в этой области деятельности преобладает над практическими навыками ($p < 0,05$). Психологическая коррекция и профилактика – наиболее конфликтные виды деятельности при сопровождении детей с ОВЗ, наблюдается несовпадение восприятия высокой важности их выполнения и низких возможностей в их достижении.

Исследование, в котором участвовало 43 педагога из 16 общеобразовательных школ города Костромы и Костромской области, выявило актуальность психологической коррекционной и развивающей работы по преодолению поведенческих проблем и формированию мотивации и эмоций, связанных с познавательной деятельностью у обучающихся с ОВЗ. Выявлена необходимость помощи психолога при общении с родителями, внедрении результатов психологической диагностики в учебный процесс – составление психологических рекомендаций в таких аспектах учебного процесса, как адаптация учебного материала, подбор практических задач, дозирование домашних заданий, постановка коррекционных задач на уроке, подбор раздаточного материала и пр.

В изучении трудностей, позволяющих определить задачи психологической работы с школьниками с ОВЗ, приняло участие 25 младших школьников, обучающихся по адаптированным образовательным программам. Исследование системы отношений со сверстниками показало, что навыки взаимодействия, выстраивания отношений находятся у детей на недостаточном уровне. Затруднено понимание мотивов поведения сверстника, особенностей характера, на низком уровне находятся навыки разрешения конфликтной ситуации. Система отношений с взрослыми несколько обеднена – в ней практически не присутствуют «другие» взрослые. Наибольшие трудности дети испытывают при выполнении учебных действий – писать на доске, пересказать прочитанное, учить, отвечать у доски, отвечать перед классом, понимать задание, читать вслух, понимать прочитанное [1].

«Детская» социальная среда, в которой находятся школьники с ОВЗ, мало исследуется, хотя играет большую роль в адаптации и социальном развитии. Определение задач психологического сопровождения в сфере отношений «ребенок – ребенок с ОВЗ» происходило путем исследования «нормотипичных» сверстников (их восприятия и понимания трудностей «особенных» одноклассников). В восприятии школьниками сверстников с ОВЗ преобладают характеристики и действия с негативной валентностью, характеризующие трудности включения «особых» детей в общество, усвоения социальных норм, проблемы в поведении. Школьники с «нормотипичным» развитием распознают состояния одноклассников с ОВЗ, связанные с потребностью в общении, с физическим и соматическим недугом, идентифицируют трудности установления и поддержания контакта, эмоциональные состояния «грусти», «обиды» и пр.

Изучение родительского сообщества оказалось самым проблематичным, родители детей с ОВЗ неохотно участвуют в исследовании, довольно закрыты при взаимодействии. Из согласившихся участвовать 23 человека (52%) не могут точно назвать ограничения в здоровье ребенка, они обозначают их следующим образом: «отстает в развитии, гиперактивный, невнимательный, неуспевающий в школе, с математикой плохо и т.п.», либо утверждают, что «у ребенка нет ограниченных возможностей здоровья». Остальные родители определяют ограничения категориально, указывая точно, в основном, сенсорные нарушения и аутизм. В качестве трудностей ими описываются: «неумение спросить, рассказать, логика, стеснение, рассеянность, трудности с овладением учебных предметов (особенно математика и русский язык), неусидчивость, нежелание учиться и пр.». Выделяя специалистов, которые могли бы помочь с преодолением трудностей, родители называют себя (39%), пси-

холога (26%), педагогов (26%), «узких специалистов» – дефектолога, логопеда (17%).

Несмотря на ощущение приоритетности своей помощи детям, респонденты демонстрируют незнание законодательных основ инклюзивного обучения, не понимают специфики образовательных потребностей своего ребенка и содержания предъявляемых требований, не осведомлены о вариативности образовательных траекторий и алгоритмах получения помощи. Родителей беспокоят чаще всего отношение к ребенку сверстников, недостаточность общения, низкая динамика в психическом развитии, собственное взаимодействие с классным руководителем. Трудности адаптации у ребенка с ОВЗ родители видят в плохом усвоении учебных предметов, несоответствии программы требованиям ребенка, неспособности детей давать ответы у доски, отсутствию человека, к которому можно обратиться за помощью в школе.

Констатация результатов исследования, их интерпретация и результаты теоретического анализа подходов и моделей психолого-педагогического сопровождения создают возможность выстроить методологические основы данного процесса: построить модель, выделить основные методологические принципы, сформулировать задачи.

В модели психолого-педагогического сопровождения основой является профессиональная компетентность психолога в сфере сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предусматривающая не только наличие образовательного документа, но достаточный уро-

вень знаний, готовность к саморазвитию, личностному росту.

В модели предполагается выделение двух основных составляющих: деятельность, направленная на самого ребенка с ОВЗ, и деятельность, направленная на социальную «среду». Второе направление ориентировано на таких субъектов образовательного процесса как педагоги (работающие непосредственно с ребенком с ОВЗ и не взаимодействующие с ним), родители детей с ОВЗ, сверстники (одноклассники, дети, которые не учатся непосредственно с школьником с ОВЗ, но влияющие на отношение к нему). Реализация направления, нацеленного на ребенка с ОВЗ, представляет цикл деятельности, включающий в себя определенные шаги, начинающееся с диагностики и понимания индивидуальных потребностей обучающихся. Данные знания будут положены в основу адаптированной программы посредством определения психологических задач сопровождения, которые, в свою очередь, должны быть согласованы с задачами команды специалистов по сопровождению, помогут понять аспекты учебной деятельности, нуждающейся в адаптации под особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ. Коррекционный процесс должен осуществляться только после тщательной диагностики и индивидуализации программы и процесса обучения, результаты реализации образовательной программы, так же, как и коррекционного процесса, должны быть проверяемы, подлежать анализу и корректировке.



Рис. 2. Модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ: ракурс деятельности психолога

Важнейшими задачами работы педагога-психолога с обучающимися с ОВЗ будет расширение, а в некоторых случаях, и формирование системы социальных связей детей со сверстниками и взрослыми в школе. Необходимо формировать коммуникативную компетентность детей с ОВЗ, расширять репертуар поведенческих реакций в трудных социальных ситуациях. Детям необходима помощь в развитии психологических составляющих, обеспечивающих учебные действия, запоминание материала.

Во второй составляющей модели реализуются ценностные компоненты психолого-педагогического сопровождения, собственно идея инклюзии – нужно не «подтягивать» ребенка под нормы школы, а менять образовательную среду под потребности школьника. При работе с социальной средой реализуются такие виды профессиональной деятельности как консультирование, просвещение и профилактика. В просвещении нуждаются все участники образовательного процесса и его основным содержанием, на наш взгляд, является формирование знаний о законодательных актах, регулирующих процесс образования, правах ребенка с ОВЗ, понимание потребностей, особенностей поведения, трудностей детей с ОВЗ. Профилактическое направление в рамках работы в образовательной организации в большей степени нацелено на сверстников и педагогов. Преследуя цель предотвратить проблемы адаптации обучающихся с ОВЗ, в данном направлении необходимо акцентировать внимание на усвоении субъектами знаний и навыков общения с ребенком с ОВЗ, способах оказания ему помощи (физической и интеллектуальной), вариантах реагирования в ситуациях конфликта. Консультирование как вид деятельности, в большей степени, направлен на родителей и педагогов, может использоваться в контексте реализации алгоритма сопровождения ребенка с ОВЗ. Предусматривает индивидуальную форму работы по запросу, рекомендации по учету и коррекции индивидуальных особенностей поведения, познавательной деятельности, адаптации ребенка с ОВЗ.

В процессе исследования определены основные задачи работы психолога с участниками образовательного процесса при организации и реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Для педагогов актуальна помощь психолога в понимании причин поведенческих реакций детей с разными вариантами дизонтогенеза, помощь в развитии и совершенствовании навыков преодоления негативных поведенческих проявлений ребенка с ОВЗ, в совершенствовании навыков формирования познавательной мотивации. Важной задачей в работе с педагогами является представление и интерпретация диагностических данных. Диагностическая деятельность психолога должна

иметь помогающий для учителей характер. Педагоги нуждаются в результатах психологической диагностики, которые могли бы целесообразно выстраивать учебный процесс. Одной из значимых задач работы психолога является расширение, совершенствование коммуникативных компетенций педагогов при взаимодействии с родителями детей с ОВЗ.

Реализация психолого-педагогического сопровождения осуществляется и посредством работы с типично развивающимися детьми. Одной из первостепенных задач является формирование толерантной культуры в образовательном учреждении. Наиболее чувствительным для развития толерантных установок и навыков принятия сверстников в общество является младший школьный возраст. В этот период дети наиболее сензитивно воспринимают трудности «особых» детей. Важно ставить задачи обучения распознавания сложных ситуаций и оказания поддержки со стороны сверстников ребенку с ОВЗ не только при наличии у него физических трудностей, трудностей передвижения, но и при наличии коммуникативных, учебных трудностей. Необходимо формировать у типично развивающихся детей навыки адекватной оценки личности ребенка с ОВЗ без фиксации на болезни или физическом состоянии, уделять внимание формированию навыков установления и поддержания контакта с детьми с ОВЗ.

Родители детей с ОВЗ нуждаются в развитии юридической грамотности, формировании адекватных представлений о сущности, специфике организации и реализации инклюзивного процесса. Необходимы консультации, связанные с прояснением сущностных и процессуальных проблем ребенка в обучении, с прояснением конкретных образовательных потребностей ребенка. Важной задачей является создание адекватных критериев оценки психического развития ребенка, его социализации, социальной адаптации, что будет связано и с выработкой реальных целей педагогического и родительского воздействия. Высока потребность родителей в совершенствовании собственных коммуникативных навыков.

Таким образом, основой модели деятельности психологов по сопровождению обучающихся с ОВЗ стало выявление потребностей и трудностей субъектов инклюзивного образовательного процесса. Предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения включает два базовых направления: деятельность, направленную на самого обучающегося с ОВЗ; деятельность, направленную на трансформацию средовых условий, соответственно потребностям обучающегося с ОВЗ. Реализация каждого направления осуществляется посредством решения конкретных задач работы с каждым из участников инклюзивного образовательного процесса.

Библиографический список

1. Адеева Т.Н. Специфика задач психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Курск: «Закрытая книга», 2018. – С. 191–195.
2. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования / под ред. А.Ю. Шеманова. – М.: ЦО «Марьино», 2012. – 212 с.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 514н от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf (дата обращения: 11.09.2018).
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 4. – С. 81–91.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
6. Сурнина М.В. Разработка и реализация алгоритма структурно-содержательной модели комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (34). – С. 71–74.
7. Тихонова И.В. Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса / И.В. Тихонова, Н.С. Шипова, Т.Н. Адеева, Е.А. Иванова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 184–190.

References

1. Adeeva T.N. Specifica zadach psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Psihologo-pedagogicheskie problemy razvitiya rebenka v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Kursk: «Zakrytaya kniga», 2018. – S. 191–195.
2. Vklyuchenie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v programmy dopolnitel'nogo obrazovaniya / pod red. A.YU. SHeManova. – M.: CO «Mar'ino», 2012. – 212 s.
3. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii № 514n ot 24 iyulya 2015 g. № 514n «Ob utverzhenii professional'nogo standarta «pedagog-psiholog (psiholog v sfere obrazovaniya)» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf (data obrashcheniya: 11.09.2018).
4. Semago M.M., Semago N.YA., Dmitrieva T.P. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot metodologicheskoy modeli k praktike // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 2010. – № 4. – S. 81–91.
5. Sozdanie i aprobaciya modeli psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoj praktiki / pod obshch. red. S.V. Alekhinoj, M.M. Semago. – M.: MGPPU, 2012. – 156 s.
6. Surnina M.V. Razrabotka i realizaciya algoritma strukturno-soderzhatel'noj modeli kompleksnogo soprovozhdeniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'noj srede // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2018. – № 1 (34). – S. 71–74.
7. Tihonova I.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: potrebnosti uchastnikov inklyuzivnogo obrazovatel'nogo processa / I.V. Tihonova, N.S. SHipova, T.N. Adeeva, E.A. Ivanova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – S. 184–190.

Скоробогатова Наталья Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

Вебер Алина Александровна

Шадринский государственный педагогический университет

skor_nv@mail.ru, lina.veber.95@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

В данной статье представлены результаты выявления предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с использованием технологий биологической обратной связи (БОС). Исследование проводилось с целью разработки содержания дальнейшей логопедической работы, направленной на формирование предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с использованием технологий БОС. Авторами представлены результаты изучения сформированности навыков, лежащих в основе формирования чтения у детей, а именно навыков звукового анализа слова и фонематического восприятия, пространственно-временных представлений, сукцессивных функций, зрительного мнестиса, ориентировки в пространстве, моторных функций, связной речи, а также состояния речевого дыхания.

Ключевые слова: биологически обратная связь, дислексия, предпосылки нарушений чтения, дети с ограниченными возможностями здоровья, старший дошкольный возраст, нарушение речи.

Президент Российской Федерации В.В. Путин указывает на то, что «современное, качественное образование должно быть доступно для каждого ребёнка. Равные образовательные возможности – мощный ресурс для развития страны и обеспечения социальной справедливости. Нужно переходить и к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, что очень важно в современном мире» [4].

Среди детей от рождения до четырех лет основными причинами инвалидности являются врожденные аномалии – 36,0%; далее следуют болезни нервной системы – 30,0%, на третьем месте – психические расстройства – 6,5%. Врожденные пороки и аномалии развития занимают первое ранговое место в структуре первичной инвалидности, данный факт можно объяснить внедрением и совершенствованием на протяжении более 10 лет таких скрининговых технологий, как пренатальная диагностика, неонатальный и аудиологический скрининги [3].

Чтение обеспечивает общеобразовательную подготовку ребенка, организует поведение, совершенствует личность [2,6].

В последние годы как у нас в стране, так и за рубежом, получил распространение метод биологической обратной связи (БОС). БОС – это метод медицинской реабилитации, при котором человеку с помощью электронных приборов мгновенно и непрерывно предоставляется информация о физиологических показателях деятельности его внутренних органов посредством сетевых или звуковых сигналов обратной связи [5].

Программа «Комфорт-ЛОГО» реализует метод функционального биоуправления, основанный на использовании феномена биологически обратной

связи. В формировании навыков чтения наряду с фонематическим слухом и произношением участвуют также зрительное восприятие и пространственная ориентировка. Они необходимы для запоминания образа буквы, ее положения, соотнесения буквы со звуком, запоминания образа целого слова. Дети стойко путают право-лево, плохо ориентируются в пространстве, часто пытаются читать справа-налево [5].

В этой ситуации сюжеты программы БОС во многом помогают процессу обучения, так как имеют ряд преимуществ: высокий мотивационный уровень (техническая оснащенность всегда была привлекательна детям); разнообразие наглядности (в том числе при выработке правильного двигательного стереотипа глаз); возможность подобрать нагрузку каждому ребенку, исходя из его индивидуальных способностей [5].

С целью выявления наличия предпосылок нарушения чтения у детей с ОВЗ, нами было организовано экспериментальное исследование, в котором приняли участие 10 детей в возрасте 6 лет, из них 4 девочки и 6 мальчиков. Из них: один ребенок имел нарушение слуха (двухсторонняя сенсоневральная тугоухость справа III степени, слева IV степени с элементами аудиторной нейропатии, носит слуховой аппарат), один ребенок имеет заключение о задержке психического развития (ЗПР) органического генеза. У 10-х детей стоит логопедическое заключение – ОНР III уровня. Четверем детям поставлен диагноз дизартрия, и у троих детей моторная алалия.

Экспериментальная часть исследования проходила на базе МКДОУ «Детский сад присмотра и оздоровления № 7 «Крепыш» и «Кабинета диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» на базе «Шадринского государственного педагогического университета».

С целью выявления предпосылок нарушения чтения у детей нами были использованы методические разработки Н.М. Трубниковой, О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева [1; 2; 6]. Предварительно была проведена беседа с детьми, направленная на создание эмоционального контакта и благоприятной психологической атмосферы в процессе обследования. Также была проведена консультация для родителей по знакомству с аппаратами БОС.

Первое обследование детей проходило по методике Н.М. Трубниковой, О.Б. Иншаковой, направленное на исследование сформированности звукового анализа слова и фонематического восприятия.

Методика состояла из девяти заданий. Задание считалось успешно выполненным, если ребенок набрал за него 0 баллов, 2 балла, если задание не выполнено по определенным критериям, и 3 балла, если допущено много ошибок, или задание не выполнено совсем (табл. 1).

По результатам обследования нами было выделено 3 уровня сформированности навыков звукового анализа слова и фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (рис. 1).

В первом задании детям предлагалось определить количество звуков в словах. С данным заданием не справился ни один ребенок. Некоторые дети вместо звуков, считали слоги в словах. Половина обследуемых детей не смогли правильно определить количество звуков в словах, называя другое число. Причиной является неумение различать понятия звук и слог. Один ребенок просто повторял слова вслед за логопедом.

Во втором задании требовалось назвать первый ударный гласный звук. 70% детей справились с заданием, 30% детей не смогли выделить первый ударный гласный звук в словах «Юра», «Эля» и «Яша».

В третьем задании детям нужно было определить последний согласный звук в слове. С данным заданием справился только один ребенок. Часть детей выполнили только половину задания. Так, одним ребенком была допущена ошибка в слове: «стакан» и «автобус», были названы первые звуки в словах. Другая половина обследуемых (50%) не справились с данным заданием.

Четвертое задание – выделить согласный звук в начале слова. Данное задание выполнили 40% детей. Еще 40% детей справились с заданием наполовину. Дети не смогли определить первый согласный звук в словах: «танк», «коза», «санки». 20% детей не справились с данным заданием. Так один ребенок смог определить первый согласный звук в словах «ракета» – р, «санки» – с, в остальных словах ребенок допускал ошибки: «танк» – к, «мышка» – ш, «коза» – з, «ландыш» – ш. Другой ребенок допустил ошибки в словах «танк» – к, «мышка» – ш, «коза» – з, «ландыш» – ш.

В пятом задании нужно было придумать слова, состоящие из 3–4–5 звуков. Данное задание оказалось сложным для всех детей. 20% детей придумали слова, состоящие только из 3 звуков, а большая часть детей (80%) – задание не выполнили. Слова, состоящие из 4–5 звуков, не смог придумать ни один ребенок. Двое детей смогли назвать слова

Таблица 1

Сводные данные, полученные в ходе выполнения заданий по методикам Н.М. Трубниковой и О.Б. Иншаковой

№	Ф.И. ребенка	Баллы за задания									Общий балл	Уровень
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
1	Ксюша Б.	2	0	0	0	3	0	2	2	2	11	Средний
2	Настя Ч.	3	0	2	2	3	0	0	2	0	12	Средний
3	Кирилл Б.	2	0	2	0	3	2	2	2	2	15	Средний
4	Егор С.	2	0	2	0	3	2	2	2	2	15	Средний
5	Лера Б.	2	0	3	0	3	2	3	2	2	17	Средний
6	Дима Я.	2	0	3	2	3	2	2	2	2	18	Средний
7	Ваня К.	3	0	2	2	3	2	2	2	2	18	Средний
8	Коля З.	3	2	3	2	3	2	2	2	2	21	Низкий
9	Арсений К.	3	2	3	3	3	2	2	3	2	23	Низкий
10	Варя К.	3	2	3	3	3	2	3	2	2	23	Низкий

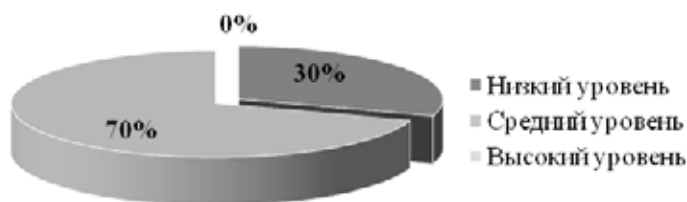


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням сформированности навыков звукового анализа слова и фонематического восприятия по методике Н.М. Трубниковой, О.Б. Иншаковой

из 3 звуков. Один из них придумала слово «кот», а другой – слово «лук».

Шестое задание – назвать слова с 1 слогом, 2, 3, 4 слогами. С данным заданием справились 20% обследуемых. Остальные 80% обследуемых смогли назвать слова, состоящие только из 1–2 слогов: «мак», «ветка», «дом», «ваза», «танк».

Седьмое задание – повторение слогов с оппозиционными звуками. Один ребенок справился с данным заданием без особых затруднений. По одной – две ошибки в 1–2 слоговых рядах допустили 50% обследуемых: (са–са–са, ша–ша–ша), (ля–ля–ля), (га–га–га, тя–тя), (ша–ша–ша, ба–ба–ба), (са–са–са, ка–ка). Двое детей (20%) допустили 3 и более ошибок в слоговых рядах (са–са–са, жа–жа, ля–ля–ля), (ча–ча–ча, ля–ля–ля, га–га).

Восьмое задание – сказать, в чем отличие этих слов. Ни один ребенок не справился с этим заданием в полной мере, требовалась помощь логопеда. Один ребенок не справился с данным заданием, повторял слова за логопедом. Многие слова повторял одинаково: «коса» – «коса», «бочка» – «бочка». Не мог уловить звуковое отличие в словах.

Девятое задание – объяснить смысл предложений. Задание оказалось сложным для большинства детей. Только один ребенок справился с инструкцией, было дано объяснение двум понятиям: «лук» – «овощ», «луг» – «поляна». Большая часть детей (90%) смогли объяснить только одно понятие: «лук» – «овощ».

Исходя из полученных результатов, можно отметить, что ни один ребенок не обладает высоким уровнем сформированности навыков звукового анализа слова и фонематического восприятия. У семерых детей (70%) выявлен средний уровень, а у трех детей (30%) – низкий уровень. Что в свою очередь указывает на несформированность всех сторон устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (фонетики, звукослового анализа, синтеза и фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, связной речи). В речи детей присутствуют пропуски, замены, перестановки, повторы звуков, слогов; персеверации; антиципация; ошибки ударения; смешение звуков по акустико-артикуляционному и кинетическому сходству; недоразвитие словаря и уровня обобщения.

Следующая методика А.Н. Корнева, предполагала раннее выявление дислексии (МРВД) и включала в себя шесть заданий. Задание считалось успешно выполненным, если ребенок набрал за него 0 баллов; 2 балла, если задание не выполнено по определенным критериям; 3 балла, если допущено много ошибок, или задание не выполнено совсем. Шестое задание оценивается со штрафными баллами и может быть оценено в 4 балла, если ребенок полностью не выполнил задание (табл. 2).

По результатам обследования нами было выделено 3 уровня предрасположенности к дислексии у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (рис. 2).

Таблица 2

Сводная таблица анализа предрасположенности к дислексии по методике А.Н. Корнева

№	Ф.И. ребенка	Баллы за задания						Сумма баллов за задания I, II или III (из двух выбирается задание, за которое получена большая оценка), IV	Уровень предрасположенности к дислексии
		I	II	III	IV	V	VI		
1	Ксюша Б.	0	2	0	2	0	2	4	Средний
2	Кирилл Б.	2	2	0	2	0	4	6	Средний
3	Егор С.	2	2	0	2	0	3	6	Средний
4	Лера Б.	2	2	2	2	3	4	6	Средний
5	Дима Я.	2	2	0	3	3	3	7	Высокий
6	Настя Ч.	3	2	0	2	0	0	7	Высокий
7	Ваня К.	3	2	0	3	2	2	8	Высокий
8	Коля З.	3	2	2	3	0	4	8	Высокий
9	Арсений К.	3	3	0	3	3	4	9	Высокий
10	Варя К.	3	3	2	3	3	3	9	Высокий

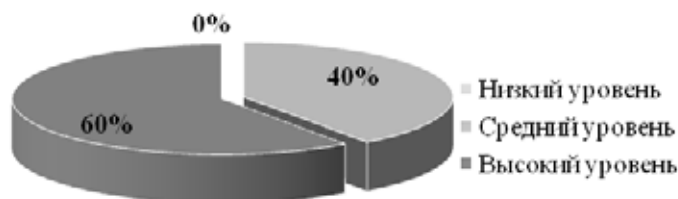


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням предрасположенности к дислексии по методике А.Н. Корнева

В процессе проведенных исследований были получены следующие результаты.

Первое задание было направлено на обследование пространственно-временных представлений («Рядоговорение»). При выполнении задания один ребенок справился с двумя вопросами, четыре ребенка (40%) с одним из двух вариантов: а) времена года, б) дни недели. Половина детей не справились с заданием. Так, один обследуемый правильно назвал времена года, но при перечислении дней недели пропустил «субботу». Другой также правильно перечислил времена года, но при перечислении дней недели пропустил «среду» и «воскресенье». Еще один ребенок при перечислении времен года пропустил «лето», назвал «осень, зима, весна, зима». Кроме того, при перечислении дней недели, этот же ребенок перепутал их порядок, и пропустил «субботу» – «понедельник, вторник, воскресенье, четверг, среда, пятница». Одна девочка назвала только два времени года – «осень, зима», а при перечислении дней недели назвала – «понедельник, пятница, воскресенье, пятница».

Второе задание включало в себя обследование сукцессивных функций («Ритмы»). При выполнении задания большинство детей (80%) воспроизвели только простые ритмы. Остальные 20% обследуемых не смогли воспроизвести и простые, и сложные ритмы.

Третье задание было направлено на обследование моторных функций детей («Кулак – ребро – ладонь» (Проба Н.И. Озерецкого)). С пробой Н.И. Озерецкого справились семеро детей – 70%. Трое детей – 30% правильно воспроизвели данную пробу только после 2 и 3 демонстрации с 1-й попытки.

Четвертое задание включало в себя обследование сукцессивных функций («Повторение цифр»). Ни один ребенок не смог выполнить это задание без ошибок. Детям было тяжело воспринимать материал на слух. Одна половина детей смогли воспроизвести ряд из 4 цифр при прямом счете. При обратном счете воспроизводили только ряд из двух цифр. Другая половина детей допустили большее количество ошибок. При прямом счете они правильно воспроизвели ряд только из 3-х цифр. При обратном счете двое детей воспроизвели ряд из 2-х цифр. А один ребенок смог правильно воспроизвести ряд только при прямом счете из 3-х цифр, при обратном счете он не воспроизвел ни одного ряда. Большое количество ошибок, допущенных при выполнении данного задания, свидетельствует о наличии недостатков развития оперативной слуховой памяти.

Пятое задание – обследование зрительного мнениса и ориентировки в пространстве («Ориентировка вправо – влево»). Половина детей справились с простой ориентировкой, и с речевой пробой Хеда. Так, один ребенок выполнил только простую ориен-

тировку. Он путал правую и левую сторону. Четверо детей (40%) не справились с данным заданием. Дети путали направления «право – лево». Одна девочка запуталась в направлениях «право – лево», и не справилась ни с простой ориентировкой, ни с речевой пробой Хеда (вместо того, чтобы взять левой рукой правое ухо, взялась двумя руками за оба уха).

Шестое задание было направлено на обследование связной речи (составление рассказа по серии картинок). Один ребенок самостоятельно составил рассказ, в котором присутствовало начало, середина и конец. Рассказ был без существенных погрешностей. При обследовании причинно-следственных связей ребенком было дано правильное объяснение: «Летом мама Курица и цыплята пошли гулять. Цыплята решили поиграть и залезли в трубу. Из трубы они вылезли черные. Мама Курица удивилась и не узнала своих цыплят. Потому что они испачкались. Потом мама Курица отмыла их и они пошли домой». На вопрос: «Почему цыплята стали черными?» получен ответ: «Потому что они испачкались в грязи».

Двое детей получили по 2 балла за данное задание. В первом случае был составлен рассказ при помощи наводящих вопросов, однако при обследовании причинно-следственных связей были даны правильное объяснение и ответ на задаваемый вопрос: «Курица и цыплята. Цыплята залезли в трубу. Цыплята, когда вылезли из трубы, они замарались. Курица увидела, что цыплята грязные». На вопрос: «Почему цыплята стали черными?» получен ответ: «Потому что они были внутри трубы, а труба была грязная». Во втором случае ребенок смог составить рассказ только при помощи наводящих вопросов: «Цыплята и курица гуляют. Цыплята входят в трубу, а выходят грязными. А курица удивилась, что цыплята у нее грязные». На вопрос: «Почему цыплята стали черными?» получен ответ: «Потому что в трубе грязно».











Трое детей получили по 3 балла за данное задание. Они составили рассказ по наводящим вопросам, и дали неполное объяснение на поставленный вопрос.

Четырем детям было выставлено по 4 балла за задание. При составлении рассказа была нарушена последовательность событий. При ответе на вопрос дети не дали объяснение: «Курица. Цыплята. Вылезли чумазыми. Пошли в трубу. Потому что труба была черная».

В результате полученных данных, можно сказать, что ни у одного ребенка не выявлен низкий уровень предрасположенности к дислексии. Четверо детей показали средний уровень предрасположенности к дислексии и шестеро детей – находятся на высоком уровне предрасположенности к дислексии.

Исходя из результатов обследования, мы установили, что у большинства детей старшего до-

Результаты диагностики речевого дыхания детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ на аппарате «Комфорт – ЛОГО»

Ф.И. ребенка	Показатели диагностики речевого дыхания на аппарате «Комфорт – ЛОГО»
Ксюша Б.	
Настя Ч.	
Кирилл Б.	
Егор С.	
Лера Б.	
Дима Я.	
Ваня К.	
Коля З.	
Арсений К.	
Варя К.	

школьного возраста с ОВЗ отмечаются нарушения в сформированности базовых предпосылок чтения (недоразвиты неречевые функции: зрительное и слуховое восприятие; чувство ритма, сукцессивные и моторные функции, ориентировка в схеме тела, функции пространственно-временной организации).

После проведения обследования по методикам, отобранным по проблеме исследования, мы провели диагностику детей на аппарате «Комфорт-ЛОГО» с использованием БОС технологий (табл. 3).

Исходя из полученных данных, мы видим, что у всех детей наблюдается кривая пульсограмма, что указывает на различие длины вдоха и выдоха.

Оптимальным типом дыхания для фонации и речи является диафрагмальный тип дыхания. Ни у одного ребенка не был выявлен этот тип дыхания. У 4-х детей не наблюдается наличие синхронизации частоты сердечных сокращений с фазами дыхательного цикла (в норме – увеличение пульса на вдохе, снижение на выдохе). На графиках это демонстрируется в виде резких спадов или скачков пульсограммы. Это указывает на то, что у детей отсутствуют навыки умения контролировать и регулировать длину и плавность речевого выдоха, а также нарушения оптимизации энергетических затрат организма в процессе дыхания, речи, речевого поведения, общения. Следовательно, все это

приводит к нарушению просодических компонентов речи (темпа, ритма, интонирования); отсутствию эмоциональной окраски речи; нарушению всех компонентов устной речи.

Таким образом, в ходе организации исследования у всех детей с ОВЗ нами были выявлены предпосылки нарушения чтения, которые проявились в существенном недоразвитии целого ряда как речевых (нарушение звукопроизношения, звукослового анализа и синтеза, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, связной речи), так и неречевых функций (несформированность высших психических функций; недоразвитие зрительного и слухового восприятия; нарушение чувства ритма, сукцессивных и моторных функций, схемы тела, пространственно-временной организации; отсутствие мотивации, интереса к процессу чтения, логофобия и др.). Кроме этого у обследуемых детей выявлен неправильный тип дыхания, что приводит к нарушению просодических компонентов речи (темпа, ритма, интонирования); отсутствию эмоциональной окраски речи; нарушению всех компонентов устной речи. Выявленные нарушения существенным образом сказываются на формировании устной речи в целом, в свою очередь, трудности ее формирования неизбежно сказываются на формировании более сложного компонента речевой деятельности – письменной речи.

Следовательно, полученные данные в ходе обследования, указывают на целесообразность разработки содержания логопедической работы по устранению предпосылок нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, в которой существенную роль могут сыграть технологии БОС.

Библиографический список

1. *ИнишакOVA О.Б.* Альбом для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 279 с.
2. *Корнев А.Н., Авраменко А.С.* Обучение чтению дошкольников полуглобальным методом. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2013. – 220 с.
3. Курганская область. Администрация. Постановление от 29 декабря 2017 года № 518 О го-

сударственной программе Курганской области «Разные дети – равные возможности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/446614450> (дата обращения: 23.09.2018).

4. Послание Президента Федеральному Собранию от 1 марта 2018 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 23.09.2018).

5. *Степанец Л.Е.* Использование метода биологической обратной связи в логопедической коррекции // Здоровье России и биологическая обратная связь: тез. докл. XIV Общероссийского форума (7–14 апреля 2002 г.). – СПб., 2002. – С. 145–147.

6. *Чиркина Г.В., Корнев А.Н.* Современные тенденции в изучении дислексии у детей // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 15–21.

References

1. Inshakova O.B. Al'bom dlya logopeda. – M.: VLADOS, 2014. – 279 s.

2. Kornev A.N., Avramenko A.S. Obuchenie chteniyu doshkol'nikov poluglobal'nym metodom. – SPb.: Izd-vo Politehnicheskogo un-ta, 2013. – 220 s.

3. Kurganskaya oblast'. Administraciya. Postanovlenie ot 29 dekabrya 2017 goda № 518 O gosudarstvennoj programme Kurganskoj oblasti «Raznye deti – ravnye vozmozhnosti» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/446614450> (data obrashcheniya: 23.09.2018).

4. Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu ot 1 marta 2018 goda [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (data obrashcheniya: 23.09.2018).

5. Stepanec L.E. Ispol'zovanie metoda biologicheskoy obratnoj svyazi v logopedicheskoy korrekcii // Zdorov'e Rossii i biologicheskaya obratnaya svyaz': tez. dokl. XIV Obshcherossijskogo foruma (7–14 aprelya 2002 g.). – SPb., 2002. – S. 145–147.

6. Chirkina G.V., Kornev A.N. Sovremennye tendencii v izuchenii disleksii u detej // Defektologiya. – 2005. – № 1. – S. 15–21.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ: ВЗАИМОСВЯЗИ И ОЦЕНКА ВОЗРАСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-413-440001

Статья посвящена теоретическому анализу исследований вклада семейных факторов в психическое здоровье. Так же представлены результаты изучения отдельных характеристик психического здоровья в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрасте. При анализе данных сделан акцент на динамику признаков психического неблагополучия и детско-родительских отношений при взрослении ребенка. Выявлено, что младший школьный возраст является периодом появления и усиления психопатологической симптоматики, а в детско-родительских отношениях усиливается симбиотичность, снижается доверие, меняются отношения с матерью. Установлено, что с признаками психического неблагополучия связаны недостаточность родительского принятия, доверия, демонстрация матерью негативных эмоций.

Ключевые слова: дети и подростки, психическое здоровье, семейные отношения, детско-родительские отношения, возрастная специфика психического неблагополучия, этиологические факторы, возрастная динамика детско-родительских отношений.

В качестве значимой ценности современного общества провозглашается сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей и подростков. Об этом свидетельствует, транслируемая органами власти, политика государства. Одним из стратегических документов в этой области является Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» и последовавший за ним «План основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства», который активизировал как медицинское, так и педагогическое профессиональное сообщество. Кроме социальной актуальности проблема психического здоровья в детском возрасте определяется противоречием между наличием глобальной цели любого цивилизованного общества (и образовательных институтов в частности) обеспечить гармоничное развитие личности и реальным ухудшением нервно-психических показателей в детском и подростковом возрасте. Особенно привлекает внимание исследователей и практиков состояние здоровья школьников. По мнению Н.И. Кацкур влияние на нервно-психическое состояние учащихся оказывает «интенсификация умственной деятельности, связанная с растущим объемом информации, постоянной модернизацией учебных программ, применением инновационных педагогических технологий, компьютеризацией учебного процесса» [6, с. 100]. Г.А. Гончарова, Д.С. Надеждин отмечают, что регистрируется «увеличение заболеваемости учащихся практически по всем классам болезней, ухудшение их психического и физического развития, повышение уровня невротизации, снижение успеваемости, социальной адаптации и уровня физической подготовленности на фоне выраженной гиподинамии» [3, с. 20]. Анализ результатов трехлетнего мониторинга, проведенного В.В. Захарен-

ковым и И.Л. Левиной, показал, что 60% школьников имеют низкий уровень психического здоровья и нуждаются в помощи психолога. У школьников чаще всего регистрируются нарушения психического здоровья. На психологическом уровне в виде неблагоприятного эмоционального состояния, высокой тревожности. На клиническом – распространены проявления астенического синдрома, синдром дефицита внимания с гиперактивностью и расстройства школьных навыков (дислексия, дисграфия, дискалькулия) [4, с. 67]. По данным опросов, проводившихся в Северной Америке и других регионах мира, «примерно 1 ребенок из 5 сталкивается с трудностями в области психического здоровья, которые значительно снижают качество его жизнедеятельности, а примерно 1 из 10 детей страдает тем или иным психическим расстройством» [11, с. 34]. Такое состояние здоровья школьников делает остро значимыми задачи предупреждения нервно-психических расстройств, что в свою очередь формирует научную необходимость в новейшем изучении причинно-следственных отношений между этиологическими факторами и уровнем психического здоровья подрастающего поколения.

Современные теории причинности в медицине, отказавшись от монокаузалистического (выделение единственной причины нарушения или болезни) подхода, избегая кондиционализма (утверждающего эквивалентность причин), говорят о необходимости выделения производящего этиологического фактора и факторов, выступающих в качестве условия. Долгое время при рассмотрении роли переменных, определяющих психическое здоровье ребенка, большое значение придавалось «органическим» (включающим различные характеристики человеческого организма) и «внутриличностным» (внутренние характеристики личности – когнитивные способности, эмо-

ции и т.д.). «Межличностные» (характеристики взаимодействия ребенка с окружением – родители, сверстники и т.д.) факторы если не отрицались, то переводились на уровень незначительных «условий». Современные модели биопсихосоциальной природы психического здоровья утверждают необходимость ухода от жестких линейных конструкций «причина-следствие» и предлагают говорить о психическом здоровье как о целостном понятии, в котором существуют связи между разными уровнями факторов (биологическими, психологическими и социальными), каждый из которых выполняет свою избирательную функцию [14]. Так В.Б. Кузнецовой доказано, что «в процессе развития устойчивые индивидуальные особенности постоянно взаимодействуют с факторами ближайшего окружения, которые могут смягчать или усиливать воздействие биологических факторов на психическое здоровье» [7].

Роль социального окружения в психическом развитии ребенка и при его нарушениях в настоящий момент активно рассматривается и в медицинском подходе. Так Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков определяет факторы окружающей среды не только как физические, но и социальные – как «среду отношений, в которой люди живут и проводят своё время», а так же утверждает, что «социальное окружение остается значимым фактором на протяжении всего периода развития, но характер и сложность, степень воздействия окружения меняется, начиная с раннего детства и до подросткового периода» [10, с. 14]. Признание значимости ближайшего окружения в развитии ребенка, его влияния на жизненное функционирование привело к росту интереса к роли семейных факторов в этиологии психических заболеваний в психологии.

А.Б. Холмогорова, анализируя психологические исследования семейных факторов психических расстройств, делает вывод о их важном вкладе в возникновение и течение психических расстройств. Семья может выступать не только в качестве прямого источника психической травмы, например, когда имеет место физическое насилие со стороны родителей, но и способствовать травматизации через дисфункции структуры, микродинамики, идеологии [15]. Такие выводы подтверждаются довольно разнообразными теоретико-эмпирическими данными других исследователей. Например исследование А.В. Варшал, проведенное в рамках клинической практики, где респондентами выступали дети, обратившиеся к психиатру, показало, что семейными факторами риска являлись неполная семья, наличие отчима, низкая обеспеченность, злоупотребление алкоголем в семье, низкое образование матери, применение телесных наказаний, мужской пол ребенка, поло-

жение единственного ребенка, курение, а наибольшее значение имели обеспеченность и сплоченность семьи, хорошая школьная успеваемость [2, с. 123]. Изучая нарушения функций семейной системы, предрасполагающие к психосоматическим расстройствам, В.Г. Булыгина, М.Ю. Белякова, Л.В. Абольян выявили, что таковыми являются: недостаточное вербальное выражение эмоциональных проблем, включая конфликт; трудности в установлении поведенческих ограничений для детей; «обусловленное болезнью поведение»; наличие в анамнезе родителей соматоформных расстройств, тревоги или депрессии [1]. Е.В. Куфтяк, О.В. Магденко, О.В. Уйманова, Е.В. Чистякова доказывают в эмпирическом исследовании, что «недостаток в эмоциональной привязанности ребенка к матери предрасполагает к поведенческим проблемам» [8, с. 61]. В ранее проводимых нами исследованиях была установлена специфика отношений в семьях детей испытывающих страхи, выражающаяся в нарушении семейной иерархии, расширении родительских чувств у матерей, избирательности внимания отцов [13].

Таким образом, значение семейных факторов в этиологии и патогенезе психических расстройств неоспоримо, но научное знание взаимосвязи специфических характеристик семьи и проявлений психических дисфункций недостаточно сформировано.

Целью нашего проекта является изучение влияния индивидуально-личностных особенностей и социальных факторов на психическое здоровье детей. В проведенном нами пилотажном исследовании решались задачи определения возрастной динамики признаков психического неблагополучия в детском и подростковом возрасте и выявление их взаимосвязей с семейными факторами. Основным исследовательским методом был метод поперечных срезов, обработка результатов исследования осуществлялась с помощью статистических методов.

Выборку составили 12 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст детей 5,8 лет, все дети посещают дошкольные образовательные учреждения), 20 младших школьников (средний возраст 8,6 лет) и 25 подростков (средний возраст 14,6 лет). Из 57 детей и подростков 30 респондентов мужского пола, 27 – женского. А так же их родители – 57 человек, из которых 53 респондента женского пола (мамы), 4 респондента мужского пола (папы). Для выявления признаков психического неблагополучия был использован метод экспертных оценок. Респондентам предлагались следующие методики: опросник жалоб ребенка (ВФБ-К, Носк К., Hess H., Schwarz E., 1978), карта наблюдения Д. Стотта. Выбор данных методик определялся пониманием психического здоровья в соответствии с определением ВОЗ как «состояния благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с жизненными

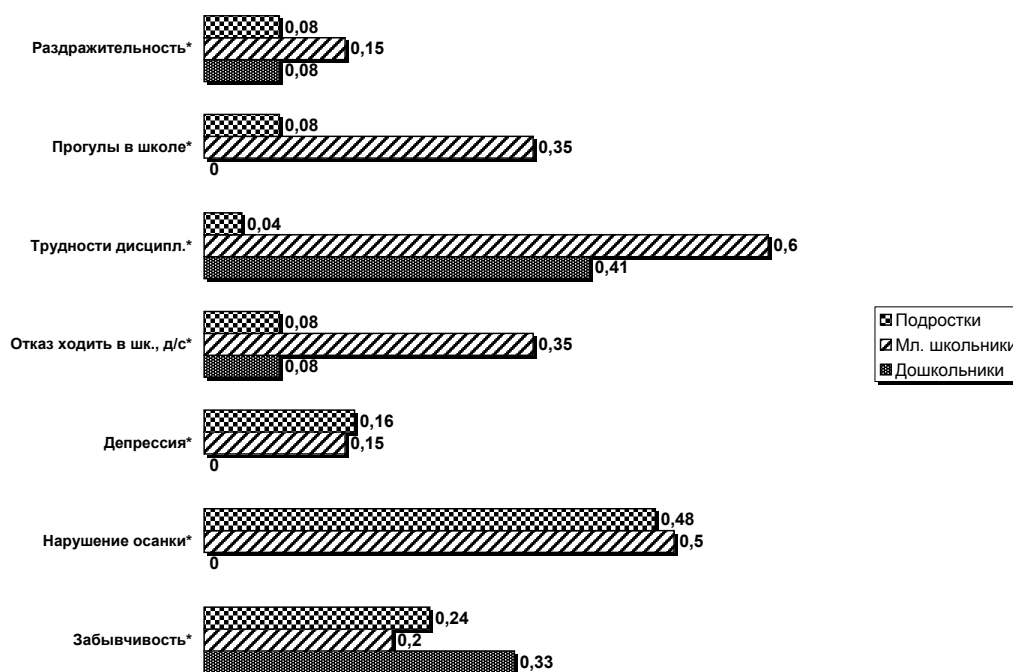


Рис. 1. Признаки психического неблагополучия в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте

Таблица 1

Статистические показатели выявленных различий по методике карта наблюдений Д.Стотта в исследуемых группах

	Дошкольники	Мл. школьники	Значение критерия U	Уровень значимости
Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям	1,7	1,5	58,500	0,015
Дефицит социализации	3,35	5	61,000	0,020

стрессами...» [12], то есть адаптироваться. А также ориентацией на данном этапе исследования на клинико-нозологический подход, который определяет разноуровневые признаки психических недугов, а не фиксирует наличие обеспечивающих здоровье психических свойств (профилактический подход). Для изучения детско-родительских отношений использовался детский тест «Эмоциональные отношения в семье» Е. Бене-Антони (в модификации И.М. Марковской) и опросник родительских отношений Варги-Столина [9].

Результаты исследования (на рисунке 1 представлены результаты попарного сравнения с достоверной значимостью различий между возрастными периодами – $p \leq 0,05$) позволяют выделить как специфические для каждого изучаемого периода признаки психического неблагополучия, так и понять динамику их развития. На основании анализа частоты встречаемости выявляются манифестирующие в младшем школьном возрасте депрессивные знаки, проблемы с осанкой (данный симптом может рассматриваться как признак астении и гиподинамии), появляются прогулы. В дошкольном возрасте родителей чаще всего беспокоят трудности запоминания. Младший школьный возраст характеризуется усилением психопатологической

симптоматики, которая наблюдалась ранее в редких случаях, это – протестные реакции, связанные с посещением образовательного учреждения, появляются прогулы, нарастают раздражительность и трудности дисциплины. Интересным является полученный в данном исследовании факт – в подростковом возрасте данные проявления либо остаются на прежнем уровне, либо идут на спад.

Результаты исследования с помощью карты наблюдения Д. Стотта представлены в таблице 1. Статистический анализ выявил значимые различия только по двум показателями между респондентами дошкольного и младшего школьного возраста.

В исследуемых выборках наблюдается появление проблем адаптации при переходе от дошкольного детства к младшему школьному возрасту. Можно говорить о нарастании недоверия ко всему новому, в том числе к ситуациям общения с новыми людьми, узнавания новых мест, предметов, получению новых знаний. Младшие школьники начинают испытывать трудности в проявлении инициативы, замкнуты, насторожены. В то же время дети младшего школьного возраста чаще, чем дошкольники ведут себя ненормативно, игнорируют социальные правила, демонстрируют протестное поведение, не прикладывают стараний

Таблица 2

Значимые различия в отношениях родителей к детям в дошкольном и младшем школьном возрасте

	Дошкольники	Мл. школьники	Значение критерия U	Уровень значимости
Кооперация	62,24	27,47	26,500	0,000
Симбиоз	81,13	84,33	69,000	0,043
Гиперсоциализация	60,85	25,27	31,000	0,000

Таблица 3

Значимые различия в отношениях родителей к детям в младшем школьном и подростковом возрасте

	Мл. школьники	Подростки	Значение критерия U	Уровень значимости
Кооперация	27,47	42,98	157,000	0,030
Гиперсоциализация	25,27	66,40	81,000	0,000

Таблица 4

Значимые различия в эмоциональных отношениях в семьях дошкольников и младших школьников

	Дошкольники	Мл. школьники	Значение критерия U	Уровень значимости
Исходящие положительные чувства к матери	5,52	5,45	66,500	0,036
Исходящие отрицательные чувства к матери	2,32	3,3	44,000	0,003
Исходящие отрицательные чувства к отцу	3,0	2,1	54,500	0,010
Получаемые положительные чувства от отца	3,84	5,9	55,000	0,011

Таблица 5

Значимые различия в эмоциональных отношениях в семьях младших школьников и подростков

	Мл. школьники	Подростки	Значение критерия U	Уровень значимости
Получаемые положительные чувства от отца	5,9	4,66	132,000	0,006
Получаемые отрицательные чувства от отца	3,5	2,66	134,500	0,008
Исходящие отрицательные чувства к отцу	2,1	1,5	164,500	0,046

для того, чтобы понравится взрослым. Отсутствие подтвержденных статистически различий в психическом профиле дезадаптации между младшим школьным и подростковом возрастом, вероятно, связано с тем, что экспертами выступали родители. Они недостаточно информированы об особенностях поведения и реагирования своих детей вне дома, а откровенность детей уже значительно ниже, чем у дошкольников.

Использование в исследовании опросника родительского отношения Варги-Столина позволило определить изменения специфики отношения к детям в разные возрастные периоды. Не смотря на критику психометрических показателей данного диагностического инструмента, его выбор был обусловлен компактностью и быстротой заполнения, что минимизировало протестные реакции респондентов. Значимыми для анализа являлись не показатели нормирования, а динамика отношения родителя. Результаты представлены в таблицах 2, 3.

Можно говорить об усилении симбиотических тенденций в отношениях родителей с детьми младшего школьного возраста, снижении степени доверия, уменьшении требований к социальной

нормативности. В то время как при переходе к подростковому возрасту усиливается контрастность отношения – родители с одной стороны стремятся доверять и признавать самостоятельность взрослого ребенка, с другой – усиливают контроль, требуют послушания и социальной успешности.

Результаты теста «Эмоциональные отношения в семье» позволяют увидеть отношения в семье глазами ребенка. Проективная ориентация методики компенсируется возможностью фиксации количества выборов членов семьи, сделанных ребенком, что позволяет измерить отношения «родитель-ребенок» количественно (таблицы 4, 5).

Изучение восприятие детьми отношений в семье, в частности отношений с родителями, показало, что достоверно отличается интенсивность чувств в младшем школьном возрасте по отношению к матери – дети меньше проявляют позитивных эмоций в их адрес, а вот уровень негативных возрастает. Отношения же с отцом в младшем школьном возрасте характеризуются тем, что отцы проявляют активнее чувства с положительной валентностью, сам ребенок испытывает меньше отрицательных эмоций по отношению к нему.

Корреляционные связи между признаками психического неблагополучия и характеристиками детско-родительских отношений.

Показатели детско-родительских отношений	Показатели психического здоровья	Коэффициент корреляции
Принятие	Психомоторная нестабильность	0,357
	Невротические симптомы	0,329
Кооперация	Психомоторная нестабильность	-0,365
	Дефицит социализации	-0,338
	Недоверие к новым людям, ситуациям	-0,442
Гиперсоциализация	Недоверие к новым людям, ситуациям	-0,271
Инфантилизация	Отказ ходить в школу	0,414
Получаемые отрицательные чувства от матери	Недоверие к новым людям, ситуациям	0,312
	Депрессия	0,344
Получаемые отрицательные чувства от отца	Дефицит социализации	-0,311

Восприятие подростков эмоциональности в отношениях в семье связано исключительно с фигурой отца – интенсивность проявлений эмоций со стороны отца становится меньше (как со знаком «+», так и со знаком «-»). Но и сам подросток адресует отцу негативные чувства с меньшей интенсивностью, чем в младшем школьном возрасте.

В ходе исследования также были выявлены корреляционные взаимосвязи признаков психического неблагополучия с показателями детско-родительских отношений. Отвержение ребенка может приводить к нарастанию невротических симптомов и психомоторной нестабильности. Высокая степень доверия и стремление поощрять инициативность может приводить к меньшей выраженности проблем социализации, снижает недоверие ребенка к новому, проблемы психомоторной активности. Инфантилизация родителем своего ребенка может формировать протестное поведение и отказ ходить в школу. Высокая степень отрицательных эмоций, которые мать проявляет в адрес ребенка, усиливает недоверие к новым ситуациям и людям, положительно связана с депрессивной симптоматикой. Установлена отрицательная корреляционная связь между интенсивностью проявлений негативных эмоций отцом и недостаточностью социальной нормативности, что, на наш взгляд, может подчеркивать роль отца в формировании границ поведения детей, и говорит о необходимости правильного проявления отрицательных эмоций, которые так же могут выполнять воспитательную, социально нормирующую функцию. Интересной, на наш взгляд, является установленная отрицательная корреляционная связь между авторитарной гиперсоциализацией и недоверчивостью ребенка. Ее мы можем проинтерпретировать так – доминирующий родитель вызывает стремление ребенка доверять новым людям, ситуациям, то есть у слишком жесткого родителя вероятнее всего будет ребенок с высокой степенью доверчивости (что нельзя рассматривать как признак адаптивности, психического здоровья).

Выводы:

1. Психическое здоровье является интегративным состоянием, которое детерминировано этиологическими факторами, находящимися в системной взаимосвязи. Роль социального фактора в этиологии психических недугов признается современной наукой равнозначно с биологическими и индивидуальными. Дисфункции семьи опосредованно способны выступать в роли психотравмирующего фактора и дестабилизировать состояние ребенка.

2. Использование метода поперечных срезов в проведенном пилотажном исследовании позволяет охарактеризовать изменения признаков психического неблагополучия в детском и подростковом возрасте. Выявлено, что младший школьный возраст является периодом манифестации депрессивных реакций, поведенческих проблем в виде прогулов. В этот период усиливаются дефициты социализации, протестные реакции, в том числе отказы ходить в школу, нарастают трудности дисциплины, раздражительность, недоверчивость к новым людям и ситуациям. В подростковом возрасте большая часть данных проявлений стабилизируется.

3. Детско-родительские отношения в младшем школьном возрасте так же значительно трансформируются – усиливается симбиотичность, снижается доверие. Меняются отношения с матерью – положительных эмоций в ее адрес проявляется меньше, отрицательных больше. Подростковый возраст характеризуется изменением отношений с отцом – снижается количество получаемых от него эмоций.

4. Значительный вклад в формирование, развитие, усиление психопатологической симптоматики могут вносить такие характеристики детско-родительских отношений как: недостаточность принятия, доверия и поощрения инициативности, демонстрация матерью негативных эмоций. Они предрасполагают к невротическим симптомам, психомоторной нестабильности, недоверчивости, дефициту социализации, депрессивным реакциям. Выявлены взаимосвязи демонстрации негативных эмоций отцом с успешностью социализации, авто-

ритарностью отношения родителя с отсутствием недоверия.

Библиографический список

1. Булыгина В.Г., Белякова М.Ю., Абольян Л.В. Влияние семейной дисфункции на психофизическое развитие детей и подростков // Педиатрическая фармакология. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 50–54.
2. Варшал А.В. Эмоциональные и поведенческие проблемы у детей: семейные факторы риска и защиты // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Биология, клиническая медицина. – 2010. – Т. 8. – № 1. – С. 119–124.
3. Гончарова Г.А., Надеждин Д.С. Характеристика нервно-психического здоровья школьников 3–8-х классов в динамике их обучения // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. – 2012. – № 1. – С. 20–26.
4. Захаренков В.В., Левина И.Л. Состояние психического здоровья школьников и проблемы его мониторинга // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 90–98.
5. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников. – Барнаул: АлтГПУ, 2014. – 256 с.
6. Коцур Н.И. Сохранение психического здоровья школьников: психолого-педагогическое исследование // Естественно-гуманитарные исследования. – 2013. – № 2. – С. 100–104.
7. Кузнецова В.Б. Чувствительность к подкреплению и семейные факторы как предикторы проблем психологического здоровья детей и подростков в разных возрастных группах [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru> (дата обращения 13.09.2018).
8. Куфтыак Е.В. Психическое здоровье младших школьников: роль привязанности / Е.В. Куфтыак, О.В. Магденко, О.В. Уйманова, Е.В. Чистякова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 3. – С. 58–61.
9. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Академия, 2008. – 432 с.
10. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков / Всемирная организация здравоохранения, 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789244547328_rus.pdf (дата обращения 13.09.2018).
11. Мэи Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики детей. – М.: Евро-Прайм, 2003. – 448 с.
12. Психическое здоровье – состояние благополучия / Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [\[www.who.int/features/factfiles/mental_health/ru/\]\(http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/ru/\) \(дата обращения 13.09.2018\).](http://

</div>
<div data-bbox=)

13. Тихонова И.В., Синецына А.В. Страхи ребенка как маркер дисгармоничных семейных отношений // Психическое здоровье детей страны – будущее здоровье нации: сб. материалов Всерос. конф. по детской психиатрии и наркологии (Ярославль, 4–6 октября 2016 г.) / под ред. Е.В. Макушкина. – М.: ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского», 2016. – С. 384–386.

14. Холмогорова А.Б. Биопсихосоциальная модель как методологическая основа изучения психических расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – Т. 12. – № 3. – С. 97–104.

15. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Эмпирические психологические исследования семейных факторов психических расстройств // Современная терапия психических расстройств. – 2007. – № 3. – С. 33–42.

References

1. Bulygina V.G., Belyakova M.YU., Abol'yan L.V. Vliyaniye semejnoy disfunkcii na psihofizicheskoye razvitiye detey i podrostkov // Peditricheskaya farmakologiya. – 2013. – T. 10. – № 3. – S. 50–54.
2. Varshal A.V. Emocional'nye i povedencheskie problemy u detej: semejnye faktory riska i zashchity // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Biologiya, klinicheskaya medicina. – 2010. – T. 8. – № 1. – S. 119–124.
3. Goncharova G.A., Nadezhdin D.S. Harakteristika nervno-psihicheskogo zdorov'ya shkol'nikov 3–8-h klassov v dinamike ih obucheniya // Voprosy shkol'noj i universitetskoj mediciny i zdorov'ya. – 2012. – № 1. – S. 20–26.
4. Zaharenkov V.V., Levina I.L. Sostoyaniye psihicheskogo zdorov'ya shkol'nikov i problemy ego monitoringa // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2010. – № 6. – S. 90–98.
5. Kolmogorova L.S., Holodkova O.G. Diagnostika psihologicheskogo zdorov'ya i psihologicheskoy kul'tury shkol'nikov. – Barnaul: AltGPU, 2014. – 256 s.
6. Kocur N.I. Sohraneniye psihicheskogo zdorov'ya shkol'nikov: psihologo-pedagogicheskoye issledovaniye // Estestvenno-gumanitarnyye issledovaniya. – 2013. – № 2. – S. 100–104.
7. Kuznecova V.B. CHuvstvitel'nost' k podkrepleniyu i semejnye faktory kak prediktory problem psihologicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov v raznykh vozrastnykh gruppah [EHlektronnyj resurs] // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. – 2013. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru> (data obrashcheniya 13.09.2018).
8. Kuftyak E.V. Psihicheskoye zdorov'e mladshih shkol'nikov: rol' privyazannosti / E.V. Kuftyak, O.V. Magdenko, O.V. Ujmanova, E.V. Chistyakova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 3. – S. 58–61.

9. Lidens A.G. Psihologicheskoe obsledovanie sem'i. – M.: Akademiya, 2008. – 432 s.
10. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funkcionirovaniya, ogranichenij zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya detej i podrostkov / Vsemirnaya organizatsiya zdavoohraneniya, 2016 g. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789244547328_rus.pdf (data obrashcheniya 13.09.2018).
11. Mehsh E.H., Vol'f D. Detskaya patopsihologiya. Narusheniya psihiki detej. – M.: Evro-Prajm, 2003. – 448 s.
12. Psihicheskoe zdorov'e – sostoyanie blagopoluchiya / Vsemirnaya organizatsiya zdavoohraneniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/ru/ (data obrashcheniya 13.09.2018).
13. Tihonova I.V., Sinicya A.V. Strahi rebenka kak marker disgarmonichnyh semejnyh otnoshenij // Psihicheskoe zdorov'e detej strany – budushchee zdorov'e natsii: sb. materialov Vseros. konf. po detskoj psihiatrii i narkologii (YAroslav', 4–6 oktyabrya 2016 g.) / pod red. E.V. Makushkina. – M.: FGBU «FMICPN im. V.P. Serbskogo», 2016. – S. 384–386.
14. Holmogorova A.B. Biopsihosocial'naya model' kak metodologicheskaya osnova izucheniya psihicheskikh rasstrojstv // Social'naya i klinicheskaya psihiatriya. – 2002. – T. 12. – № 3. – S. 97–104.
15. Holmogorova A.B., Volikova S.V. EHmpiricheskie psihologicheskie issledovaniya semejnyh faktorov psihicheskikh rasstrojstv // Sovremennaya terapiya psihicheskikh rasstrojstv. – 2007. – № 3. – S. 33–42.

Хазова Светлана Абдурахмановна

доктор психологических наук, доцент

Коршиков Борис Николаевич

Костромской государственной университет, г. Кострома

hazova_svetlana@mail.ru, boris.korshikov@bk.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ В ЗАТРУДНЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект №17-06-812 – ОГН

В статье отражены результаты исследования удовлетворенности жизнью студентов с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с их условно здоровыми сверстниками. Показано, что, несмотря на оценку обстоятельств жизни как менее благоприятных, студенты с ОВЗ считают свою жизнь благополучной и не склонны что-либо изменять. На основании регрессионного анализа делается вывод о различной детерминации удовлетворенности жизнью при типичных и атипичных условиях развития. Так, в первом случае важнейшими предикторами выступают смысложизненные ориентации, в частности, восприятие и оценка собственной способности к контролю жизни; в то время как во втором – жизнеспособность личности и такие ее составляющие как духовность, настойчивость в достижении целей, способность совладать с трудностями и качество семейных связей.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, жизнеспособность, смысложизненные ориентации, молодые люди с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема удовлетворенности жизнью и ее детерминант в затрудненных условиях развития, связанных с наличием ограниченных возможностей здоровья, все шире обсуждается научным сообществом. С одной стороны, по статистическим данным количество людей с ограниченными возможностями здоровья постоянно возрастает, число лиц, имеющих статус «инвалид с детства» составляет до 10% от численности населения [6]. С другой стороны, наблюдается устойчивая тенденция в изменении отношений к этим людям, когда они воспринимаются не как «социальные иждивенцы», «социальные инвалиды» и реципиенты социальной помощи и поддержки, а как полноценные члены общества, способные не только успешно адаптироваться, но и быть продуктивными, удовлетворенными собственной жизнью. Между тем, факты свидетельствуют о том, что не все люди с ограниченными возможностями здоровья рассматривают собственное благополучие и удовлетворенность жизнью как результат личной инициативы и личных усилий [1; 6].

Действительно, в значительном количестве исследований показано, что наличие нарушений развития (хроническая зрительная, либо слуховая патология, нарушения функций опорно-двигательного аппарата) снижают и уровень социальной адаптации в целом, и степень удовлетворенности жизнью, при этом определяющую роль играет тяжесть нарушения [4; 8; 14]. Однако есть и противоположные данные [2; 16], в соответствии с которыми оценка жизни опосредована личностными особенностями, что ставит вопрос о факторах, влияющих на удовлетворенность жизнью людей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ основных концепций удовлетворенности жизнью обнаружил неоднозначность подходов к содержанию понятия в современной науке, а также недостаток научного обоснования критериев

ее оценки. Так, определяя понятие, удовлетворенность жизнью чаще всего сопоставляют с такими терминами как «благополучие» (wellbeing), «субъективное благополучие» (subjective wellbeing), «качество жизни» (quality of life), «субъективное качество жизни» (subjective quality of life). При этом акцентируется когнитивный аспект, связанный с оценкой соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям человека [10; 12]. Л.В. Куликов указывает, что понятие «удовлетворенность жизнью» отражает систему отношений личности к своей жизни и включает принятие ее содержания, комфорт, состояние субъективного благополучия [5]. Однако имеющиеся на сегодняшний день в литературе данные об удовлетворенности жизнью взрослых с различными ограничениями по здоровью носят противоречивый характер [13], что не позволяет однозначно ответить на вопрос о ее уровне.

С позиции определения детерминант, преобладающая часть исследований удовлетворенности жизнью сосредоточена на изучении ее источников: объективных (социально-экономическое, семейное положение, состояние здоровья, возраст, качество социальных связей и т.д.) и субъективных (последовательность в достижении жизненных целей и интерес к жизни, внутренний локус контроля, субъектная позиция, навыки совладающего поведения, оптимизм, самоэффективность и т.д.). Что касается людей с ограниченными возможностями здоровья, то анализ эмпирических данных свидетельствует о большем влиянии на общую удовлетворенность жизнью субъективных факторов по сравнению с объективными. Так, например, исследование, проведенное Б. Кинни и С.П. Койлом показывает, что наиболее важным предиктором удовлетворенности жизнью людей с физическими недостатками является удовлетворенность досугом, чувство собственного достоинства, религиозная деятельность и семейные отношения [15].

В исследовании К.М. ДеНеве с соавторами зафиксирована роль доверия, эмоциональной стабильности, локуса контроля, стремления к контролю, выносливости, самооценки, экстраверсии и доброжелательности [11]. В целом, немногочисленные зарубежные и отечественные исследования позволяют утверждать, что сами затрудненные условия развития, связанные с инвалидностью, не всегда являются основными детерминантами психологического благополучия, удовлетворенности жизнью и ее качества [1; 2; 4; 9].

Как нам представляется, в качестве личностных факторов, оказывающих влияние на оценку удовлетворенности жизнью взрослыми с ограниченными возможностями здоровья, целесообразно рассматривать смысложизненные ориентации (наличие и осознанность целей, осмысленность жизни, воспринимаемую возможность ее контролировать) и жизнеспособность как способность человека управлять собственными ресурсами, включающую в себя духовность, самоэффективность, локус контроля, настойчивость, способность совладать с трудностями и качество семейных взаимосвязей [7]. Поэтому целью нашего исследования является изучение смысложизненных ориентаций и жизнеспособности в их связи с удовлетворенностью жизнью у молодых людей (студентов) с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с их условно здоровыми сверстниками.

Методический комплекс исследования составили: 1) шкала удовлетворенности жизнью / SWLS (Satisfaction with Life Scale) Э. Динера и др. в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (2008); 2) тест смысложизненных ориентации (СЖО) Д.А. Леонтьева (1992); 3) тест «Жизнеспособность взрослого человека» А.В. Махначка (2014). Выборку состави-

ли 40 респондентов. 20 студентов с ограниченными возможностями здоровья (7 мужчин и 13 женщин, средний возраст испытуемых 21 год), имеющих подтвержденный МСЭ статус, и 20 студентов с типичным развитием (6 мужчин и 14 женщин, средний возраст 21,5).

Первоначально нами сопоставлялись данные, касающиеся уровня удовлетворенности жизнью (табл. 1).

Несмотря на отсутствие значимых различий по отдельным показателям удовлетворенности, можно говорить о том, что студенты с ограниченными возможностями здоровья несколько выше (на уровне тенденции) оценивают соответствие реальной жизни идеалу, наличие необходимых условий, отмечают, что ничего не хотели бы изменить, даже если бы была такая возможность, но при этом не считают, что обстоятельства их жизни складываются благоприятно. В то же время, условно здоровые сверстники несколько более позитивно оценивают жизненные обстоятельства, при этом менее удовлетворены наличными условиями.

Что касается общей оценки, здесь получены следующие результаты (рис. 1): низкий уровень удовлетворенности жизнью имеют 25% студентов с ограниченными возможностями здоровья и 45% (большая часть) условно здоровых студентов, высокий уровень имеет меньшая доля респондентов в обеих группах – 15% и 25% соответственно. Средний уровень удовлетворенности значимо чаще ($\phi^*=1,938$, $p \leq 0,02$) обнаруживают студенты с инвалидностью (60%), чем их условно здоровые сверстники (30%).

На наш взгляд, наличие ограниченных возможностей здоровья вызывает определенные когнитивные искажения в самовосприятии и повышен-

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения показателей удовлетворенности жизнью

	Студенты с ОВЗ	Условно здоровые студенты
Общая удовлетворенность жизнью (итоговый балл)	20,65±6,78	18,35±7,56
Соответствие жизни идеалу	4,26±1,85	3,73±1,43
Оценка обстоятельств жизни как благоприятных	3,47±1,57	4,20±1,43
Наличие необходимых условий, ресурсов	4,57±1,53	3,35±1,63
Нежелание менять жизнь	5,21±1,75	3,80±1,65
Удовлетворенность жизнью	3,68±1,41	4,20±1,75

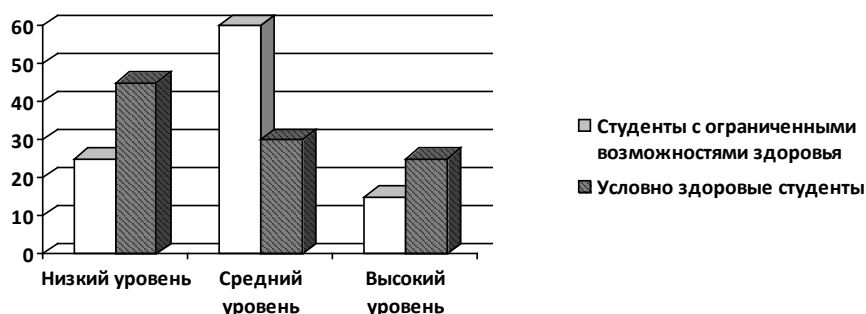


Рис. 1. Удовлетворенность жизнью студентами

ной оценке своей жизни и ее уровня, что не раз отмечалось и в других исследованиях [1; 4].

В качестве личностных детерминант мы рассматриваем смысложизненные ориентации и жизнеспособность. Что касается показателей жизнеспособности в обеих группах, то все они находятся в среднем диапазоне и являются типичными для данной возрастной категории. Значимые различия между группами обнаружены только по шкалам *Духовность* ($U=113, p \leq 0,01$) - наличие веры, необходимость обращения к Богу в трудных ситуациях, и *Совладание и адаптация* ($U=113,5, p \leq 0,02$), которые выражены выше у студентов с ограниченными возможностями здоровья. Эти различия могут быть объяснены тем, что в ситуации затрудненных условий развития человеку приходится постоянно справляться с внешними вызовами, предпринимать усилия для адаптации, находить для этого дополнительные ресурсы, в том числе и в обращении к вере, а также рассматривать испытания как возможность для личностного роста и приобретения опыта.

Анализ результатов изучения смысложизненных ориентаций (табл. 3) позволяет говорить о достаточной осмысленности жизни, восприятию себя как ее хозяина, уверенности в своей возможности управлять жизнью, удовлетворенности ее результатами в обеих группах. В то же время зафиксировано единственное отличие между студентами с ОВЗ и их сверстниками, касающееся наличия и определенности целей в жизни ($U=99,0, p \leq 0,000$). Этот факт воспроизводится и в других исследованиях [9] и подтверждает отсутствие ясных целей и невысокую осмысленность жизни у значительной части молодых людей с ОВЗ.

Для доказательства влияния жизнеспособности и смысложизненных ориентаций на удовлетворенность жизнью использовался регрессионный анализ, который дал очень интересные результаты. Так, в группе условно здоровых студентов удовлетворенность жизнью детерминируется всей совокупностью показателей жизнеспособности и осмысленности жизни ($F=(12,27)=26,875, p < 0,000$), при этом наибольший вклад с отрицательным знаком делает восприятие себя как хозяина жизни – Лocus контроля –Я ($\beta=-0,56, p \leq 0,015$), то есть удовлетворенность жизни тем выше, чем ниже человек оценивает собственную силу, свободу выбора и способность жить в соответствии с целями и смыслами. Вероятно, для молодых людей удовлетворенность жизни выше в условиях определенности, предсказуемости и невысокой личной ответственности.

При построении регрессионной модели для группы студентов с ОВЗ смысложизненные ориентации были исключены из уравнения в связи с их низкой толерантностью в регрессионном уравнении. Вероятно, можно сделать вывод о том, что смысловая сфера лиц с ОВЗ обособлена от оценки удовлетворенности жизнью. В то же время жизнеспособность оказалась важным предиктором удовлетворенности жизнью ($F(6,33)=12,326, p < 0,000$). Наибольший положительный вклад в уровень удовлетворенности жизнью вносят семейные взаимосвязи и взаимопомощь ($\beta=0,83, p \leq 0,002$) и способность совладать с трудностями ($\beta=0,38, p \leq 0,009$). И то, и другое может выполнять важнейшие ресурсные функции: семейные связи обеспечивают эмоциональную поддержку, навыки

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения показателей жизнеспособности

Параметры жизнеспособности	Студенты с ОВЗ	Условно здоровые студенты
Духовность**	49,5±9,7	42,0±10,0
Самоэффективность	58,1±6,5	55,2±8,7
Лocus контроля	60,2±5,2	57,7±6,9
Настойчивость	53,0±3,6	54,8±6,2
Семейные взаимосвязи	63,7±4,3	59,7±6,9
Совладание и адаптация*	62,2±4,6	55,3±9,2

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 3

Средние значения и стандартные отклонения показателей смысложизненных ориентаций

Смысложизненные ориентации	Студенты с ОВЗ	Условно здоровые студенты
Цели в жизни***	19,6±3,45	25,5±7,5
Процесс жизни	21,6±3,99	21,9±7,0
Результаты жизни	19,9±2,41	22,1±6,9
Лocus контроля Я	16,4±4,52	16,6±4,4
Лocus контроля жизнь	24,9±4,24	23,9±6,7
Общий показатель	102,4±3,72	110,0±6,5

Примечание: *** – $p \leq 0,001$.

совладания дают уверенность в том, что личность может успешно совладать с неблагоприятными условиями. Религиозность и вера ($\beta = -0,95$, $p \leq 0,000$) и настойчивость ($\beta = -0,44$, $p \leq 0,000$) снижают удовлетворенность жизнью. Действительно, если понимать настойчивость как упорство, определяющее самодисциплину человека и его желание продолжить борьбу за восстановление баланса после воздействия неблагоприятных событий жизни, то при высокой настойчивости возрастает уровень неудовлетворенности жизнью, что может являться мотивационным фактором для желания восстановить или исправить потенциально негативные условия жизнедеятельности.

Данные регрессионного анализа подтверждают предположение о наличии специфики в организации системы личностных детерминант у лиц с ОВЗ. Эти данные, на наш взгляд, являются подтверждением идей Л.С. Выготского о двойственности влияния дефекта на развитие субъекта. С одной стороны, дефект действует непосредственно как таковой, являясь недостатком и создавая изъятия, препятствия, затруднения в жизнедеятельности человека. С другой стороны, именно из-за того, что дефект нарушает нормальное равновесие, он служит стимулом к развитию «окольных путей приспособления», «обходных, замещающих или надстраиваемых функций», которые обуславливают компенсацию недостатка и приводят всю систему нарушенного равновесия в новый порядок [3]. Этим и объясняется то, что невозможность быть «как все», перестраивает ресурсы. Отсутствие значимых влияний и связей со смысловыми ориентациями, является следствием защиты от принятых в обществе жизненных стандартов и эталонов и фокусировкой на тех качествах, которые отвечают непосредственно за жизнеспособность личности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Студенты с ограниченными возможностями здоровья чаще имеют средний уровень удовлетворенности жизнью, достаточно высоко оценивая наличные ресурсы, но при этом рассматривают обстоятельства жизни как менее благоприятные, чем их условно здоровые сверстники.

2. Студенты с ограниченными возможностями здоровья в целом демонстрируют такой же уровень жизнеспособности, как и их условно здоровые сверстники. В то же время их цели в жизни являются менее осознанными и определенными, что не позволяет смысловыми ориентациями в целом выступать в качестве детерминанты удовлетворенности жизнью.

3. Важнейшей детерминантой удовлетворенности жизнью в затрудненных инвалидностью условиях развития является именно жизнеспособность личности, в частности, семейные взаимосвязи, на-

выки совладания с трудностями и способность рассматривать их как условия личностного роста.

4. Полученные результаты позволяют говорить также о том, что сами затрудненные условия развития, связанные с инвалидностью, не всегда выступают условием снижения удовлетворенности жизнью, они лишь перестраивают систему личностных ресурсов, стимулируя различные варианты компенсации нарушения.

Библиографический список

1. Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья: методологический дискурс и типология // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 210–216.

2. Александрова Л.А., Леонтьев Д.А. Ограниченные возможности здоровья как источник позитивного развития // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 676–690.

3. Выготский Л.С. Дефект и компенсация // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 34–48.

4. Горьковская И.А., Микляева А.В. Характеристики качества жизни подростков с нарушениями зрения в контексте их жизнестойкости // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Т. 6. – № 4. – С. 47–60.

5. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476–510.

6. Малярчук Н.Н., Крилицына Г.М., Пащенко Л.П. Предупреждение социального иждивенчества лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53 (4). – С. 84–90.

7. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во ИП РАН, 2007. – С. 290–312.

8. Фаттахова М.Э., Михайлова Н.Ф. Самоидентификация и копинг-поведение у взрослых с нарушением слуха // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2017. – Т. 5. – С. 101–108.

9. Хазова С.А., Шипова Н.С. Качество жизни взрослых инвалидов с детства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 96–100.

10. Шамионов П.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.

11. DeNeve K.M., Cooper H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // Psychological Bulletin. – 1998. – Vol. 124. – P. 197–229.

12. Diener E., Lucas R., Scollon C.N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being // American Psychologist. – 2006. – Vol. 61. – P. 305–314.

13. Fellingner J., Holzinger D., Gerich J., Goldberg D. Mental distress and quality of life in the hard of hearing // Acta Psychiatrica Scandinavica. – 2007. – Vol. 115. – P. 243–245.

14. Freedman V.A., Stafford F., Schwarz N., Conrad F., Cornman J.C. Disability, participation, and subjective wellbeing among older couples // Social Science and Medicine. – 2012. – Vol. 74(4). – P. 588–596.

15. Kinney W.B., Coyle C.P. Predicting life satisfaction among adults with physical disabilities // Archives of Physical Medicine Rehabilitation. – 1992. – Vol. 73(9). – P. 863–869.

16. Riis J., Loewenstein G., Baron J., Jepson C. Ignorance of hedonic adaptation to hemodialysis: A study using ecological momentary assessment // Journal of Experimental Psychology. General. – 2005. – Vol. 134 (1). – P. 3–9.

References

1. Adeeva T.N., Tihonova I.V. Issledovanie zhiznennykh traektorij lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: metodologicheskij diskurs i tipologiya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – T. 23. – № 3. – S. 210–216.

2. Aleksandrova L.A., Leont'ev D.A. Ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya kak istochnik pozitivnogo razvitiya // ZHiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty / red. A.V. Mahnach, L.G. Dikaya. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – S. 676–690.

3. Vygotskij JI.C. Defekt i kompensaciya // Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 34–48.

4. Gor'kovaya I.A., Miklyaeva A.V. Harakteristika kachestva zhizni podrostkov s narusheniyami zreniya v kontekste ih zhiznestojkosti // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. – 2017. – T. 6. – № 4. – S. 47–60.

5. Kulikov L.V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu // Obshchestvo i politika / red.

V.YU. Bol'shakov. – SPb.: Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta, 2000. – S. 476–510.

6. Malyarchuk N.N., Krinicyna G.M., Pashchenko L.P. Preduprezhdenie social'nogo izhdivenchestvalicsogranichennymivozmozhnostyami zdorov'ya v processe inklyuzivnogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2016. – № 53 (4). – S. 84–90.

7. Mahnach A.V., Laktionova A.I. ZHiznesposobnost' podrostka: ponyatie i koncepciya // Psihologiya adaptacii i social'naya sreda: sovremennye podhody, problemy, perspektivy / otv. red. L.G. Dikaya, A.L. ZHuravlev. – M.: Izd-vo IP RAN, 2007. – S. 290–312.

8. Fattahova M.EH., Mihajlova N.F. Samoidentifikaciya i koping-povedenie u vzroslykh s narusheniem sluha // Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psihologii SPbGU. – 2017. – T. 5. – S. 101–108.

9. Hazova S.A., SHipova N.S. Kachestvo zhizni vzroslykh invalidov s detstva // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – S. 96–100.

10. SHamionov R.M. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psihologicheskaya kartina i faktory. – Saratov: Nauchnaya kniga, 2008. – 296 s.

11. DeNeve K.M., Cooper H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // Psychological Bulletin. – 1998. – Vol. 124. – R. 197–229.

12. Diener E., Lucas R., Scollon C.N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being // American Psychologist. – 2006. – Vol. 61. – P. 305–314.

13. Fellingner J., Holzinger D., Gerich J., Goldberg D. Mental distress and quality of life in the hard of hearing // Acta Psychiatrica Scandinavica. – 2007. – Vol. 115. – P. 243–245.

14. Freedman V.A., Stafford F., Schwarz N., Conrad F., Cornman J.C. Disability, participation, and subjective wellbeing among older couples // Social Science and Medicine. – 2012. – Vol. 74(4). – R. 588–596.

15. Kinney W.B., Coyle C.P. Predicting life satisfaction among adults with physical disabilities // Archives of Physical Medicine Rehabilitation. – 1992. – Vol. 73(9). – R. 863–869.

16. Riis J., Loewenstein G., Baron J., Jepson C. Ignorance of hedonic adaptation to hemodialysis: A study using ecological momentary assessment // Journal of Experimental Psychology. General. – 2005. – Vol. 134 (1). – R. 3–9.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «КРАТКИЙ ОПРОСНИК ВОЗ ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ» В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00812-ОГН

В статье раскрыты возможности применения Краткого опросника ВОЗ для оценки и анализа качества жизни взрослых лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья и/или инвалидность. Приведено сопоставление имеющихся на сегодняшний день вариаций данной методики. Представлены эмпирические результаты ее использования для изучения особенностей лиц с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Выявлено отсутствие значимых различий по параметрам качества жизни в группах респондентов с типичным и нарушенным развитием. Респонденты с нарушенным развитием демонстрируют высокое субъективное благополучие, отмечают удовлетворяющее их основные потребности и отвечающее их желаниям качество жизни; также отмечено достаточное физическое и психологическое благополучие, субъективное ощущение собственной успешности в социальном взаимодействии. Обнаружены корреляционные связи показателей качества жизни и субъективного благополучия в группе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены различия в выраженности показателей качества жизни в разных группах испытуемых в зависимости от типа нарушения. Обнаружены значимые различия между респондентами с нормативным развитием и лицами с нарушением опорно-двигательного аппарата по шкале микросоциальной поддержки. В завершении статьи делается вывод о возможности применения данного психодиагностического инструмента в исследованиях лиц с ОВЗ и/или инвалидностью.

Ключевые слова: качество жизни, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, краткий опросник ВОЗ, взрослые инвалиды с детства.

Трансформация современного общества, высокая динамика изменений социально-экономической и социально-психологической сфер диктует науке значительный темп развития, чтобы адекватно отражать все происходящие изменения. Тематика качества жизни является значимой в междисциплинарном аспекте, однако до конца не изученной относительно представителей различных категорий общества.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), качество жизни – это восприятие человеком его позиции в жизни в контексте той культуры и системы ценностей, к которым он принадлежит и которые разделяет, в соответствии с целями, ожиданиями, нормами и заботами [13].

Качество жизни, связанное со здоровьем, рассматривается как интегральная характеристика трех сфер функционирования человека: физической, психической и социальной, с точки зрения его субъективного восприятия [10]. Данное понятие разграничивает параметры, относящиеся к медицинской трактовке феномена, и выделяет их из общей концепции [2; 7]. Психологи склонны больше акцентировать внимание на субъективном восприятии

своего состояния физического, психологического, социального благополучия, статуса здоровья и способности вести полноценную жизнь [2; 4]. Важным фактором анализа феномена качества жизни является собственная активность человека [3].

Для всесторонней оценки качества жизни С.А. Хазова и коллеги (2017) предлагают оценивать следующие переменные: субъективная оценка качества жизни и состояния здоровья, физическое и психологическое благополучие, социальное благополучие, восприятие качества микросоциальной поддержки, самовосприятие, субъективное благополучие, смысложизненные ориентации, стратегии копинг-поведения как отражение активности субъекта по преодолению трудностей и стрессов повседневной жизни [1].

Наиболее распространенными для изучения качества жизни являются опросники. Существует деление опросников на общие (оценка качества жизни в целом) и специальные (направлены на определение и уточнение конкретных параметров качества жизни). Типология методов диагностики качества жизни и частота их встречаемости приведена в работе Е.И. Рассказовой (см. табл. 1) [6].

Таблица 1

Типология методов диагностики качества жизни

Тип методик	Доля в частоте встречаемости (в %)
Общие методики	22
Методики оценки отдельных измерений или доменов качества жизни	18
Методики, специфичные для группы людей (либо болезни)	46
Методики, связанные с экономической оценкой полезности	10
Индивидуализированные методики и техники	1

Выделены специальные критерии, предъявляемые к опросникам, изучающим данный предмет:

- 1) универсальность – охват всех параметров здоровья;
- 2) надежность – фиксация индивидуальных уровней здоровья у разных респондентов;
- 3) чувствительность к клинически значимым изменениям состояния здоровья каждого респондента;
- 4) воспроизводимость;
- 5) простота в использовании, краткость;
- 6) стандартизация – наличие единого варианта стандартных вопросов и ответов для всех групп респондентов;
- 7) оценочность – существование количественной оценки параметров здоровья [9; 12].

На разных этапах развития психологической науки для оценки качества жизни применялись следующие опросники: Краткая форма оценки здоровья – MOS SF-36 (Medical Outcomes Study-Short Form) (J.E. Ware, 1993); Опросник оценки качества жизни Европейской группы изучения качества жизни (EuroQol; EQ-5D) (1991); Госпитальная шкала тревоги и депрессии (Hospital Anxiety and Depression Scale [HAD]) (Zigmond A.S. и Snaith R.P., 1983); Индекс общего психологического благополучия (Psychological General Well-Being Index); Профиль влияния болезни (Sickness Impact Profile) – 12 категорий, 136 вопросов; Ноттингемский профиль здоровья (Nottingham Health Profile); Индекс благополучия (Quality of Well-Being Index [QWBI]); Опросник здоровья Мак Мастера (McMaster Health Index Questionnaire [MHIQ]); Опросник детского здоровья (Child Health Questionnaire [CHQ]); Опросник оценки качества жизни в педиатрии (PedsQL); Обобщенная шкала оценки качества жизни (Overall Quality of Life Scale); Индекс качества жизни (Quality of Life Index); MFI-20 (The Multidimensional Fatigue Inventory) (Smets et al., 1995); POMS (Profile of Mood States) (McNair et al., 1971) [11; 13].

Е.А. Рассказовой были приведены следующие методологические трудности, свойственные процессу психологической диагностики при использовании различных тестовых методик:

- 1) смешение исследуемых характеристик (например: состояние, удовлетворенность состоянием, динамика состояния, оценка трудностей, связанных с состоянием);
- 2) отсутствие надежной и валидной русскоязычной версии [5].

Проект Всемирной организации здравоохранения по созданию опросника, исследующего субъективное восприятие качества жизни, был инициирован в 1991 году. Его основной целью была разработка и внедрение в практику работы специалистов психологического направления инструментария для оценки качества жизни. Методика, запла-

нированная как результат данного проекта, должна была оценивать ощущения отдельных людей в контексте их культуры и системы ценностей, а также их личных целей, стандартов и интересов. Помимо стандартных требований к психологическим тестовым методикам, она должна была отвечать критерию интернациональности, то есть результаты ее должны были быть сопоставимы в различных культурных условиях проживания респондентов, вне зависимости от социального, культурного, демографического и политического контекста.

Итогом совместной работы ряда центров в разных странах мира стала разработка методики оценки качества жизни WHOQOL – World Health Organization's Quality of Life.

Существуют три вариации данной методики [13]. Основные их характеристики представлены в таблице 2.

В современной психологии одной из наиболее актуальных проблем является недостаточность методического инструментария, адаптированного к возможностям восприятия и переработки информации респондентами с нарушениями в развитии. Ответом на существующее противоречие между малой разработанностью проблемы качества жизни особых групп и ее высокой социальной значимостью является исследование качества жизни взрослых инвалидов с детства, проводимое в Костромском государственном университете. Данное исследование отличается особой актуальностью, поскольку предполагает на методическом уровне решение задач разработки методических стратегий, создания комплекса адекватных проблеме исследования лиц с различными нарушениями здоровья (в том числе сенсорными и интеллектуальными) психодиагностических методик, что создаст основу для продвижения практики психодиагностики в работе с «особыми» респондентами.

Реализация этой проблемы предполагается через решение следующих задач: разработка клинического интервью, критериев экспертной оценки для изучения качества жизни, разработка процедуры проведения исследования, предъявления стимульного материала и фиксации результатов применительно к лицам с ОВЗ.

Особенностью данного исследования является комплексность анализа изучаемого феномена: качество жизни предполагается исследовать системно, не только со стороны здоровья либо субъективной удовлетворенности жизнью, но в совокупности его объективных и субъективных показателей, личностных и социокультурных детерминант, жизненной траектории, обеспечивающей его определенный уровень.

Методический комплекс исследования включает разнообразный методический инструментарий. В данной статье мы представим результаты двух используемых методик:

Варианты Опросника качества жизни ВОЗ

Вариант методики	Целевая группа	Количество вопросов	Количество изучаемых сфер	Наименования шкал
Опросник качества жизни всемирной организации здравоохранения (ВОЗКЖ-100; WHOQOL)	Взрослые люди	100	6 сфер 24 субсферы оценка общего восприятия качества жизни и оценка здоровья (интегральные показатели); Итоговое значение опросника	Общее качество жизни и состояние здоровья Физическая сфера: – Физическая боль и дискомфорт; – Жизненная активность, энергия и усталость; – Сон и отдых. Психологическая сфера: – Положительные эмоции, – Мышление, обучаемость, память и концентрация (познавательные функции); – Самооценка; – Образ тела и внешность; – Отрицательные эмоции. Уровень независимости: – Подвижность; – Способность выполнять повседневные дела; – Зависимость от лекарств и лечения; – Способность к работе. Социальные отношения: – Личные отношения; – Практическая социальная поддержка; – Сексуальная активность. Окружающая среда: – Физическая безопасность и защищённость; – Окружающая среда дома; – Финансовые ресурсы; – Медицинская и социальная помощь (доступность и качество); – Возможности для приобретения новой информации и навыков; – Возможности для отдыха и развлечений и их использование; – Окружающая среда вокруг; – Транспорт. Духовная сфера: – Духовность / религия / личные убеждения
Краткая версия опросника всемирной организации здравоохранения (WHOQOL-BREF)	Взрослые люди Преимущественно используется в крупных научных исследованиях и клинических испытаниях	26	4 шкалы; оценка общего восприятия качества жизни и оценка здоровья (интегральные показатели); итоговое значение опросника	Общее качество жизни и состояние здоровья – Физическое и психологическое благополучие; – Самовосприятие; – Микросоциальная поддержка; – Социальное благополучие
Опросник качества жизни всемирной организации здравоохранения, специальный модуль (ВОЗКЖ-СМ)	Психически больные эндогенного профиля	57	13 субсфер; Итоговое значение опросника	– Положительные эмоции; – Познавательные функции; – Отрицательные эмоции; – Способность выполнять повседневные дела; – Способность к работе; – Личные отношения; – Практическая социальная поддержка; – Возможности для отдыха и развлечений и их использование; – Эмоциональная неадекватность; – Ориентировка в себе и окружающей действительности; – Переживания, связанные с общением; – Самоконтроль / отвлечение от неприятных переживаний – Самопомощь / психопрофилактика

1) Шкала субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой, 1996) изучает субъективное благополучие, которое считается одним из маркеров качества жизни;

2) Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни (QUALITY OF LIFE (WHOQOL) – BREF) в адаптации института им. В.М. Бехтерева осуществляет оценку шести сфер качества жизни, а также измеряет восприятие респондентом своего качества жизни и здоровья.

Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни (QUALITY OF LIFE (WHOQOL) -BREF) максимально полно отвечает поставленным целям из всех имеющихся вариантов методики изучения качества жизни, поскольку осуществляет оценку качества жизни по различным сферам, обеспечивая полную охвата предмета исследования, а также предполагает активность и субъектность респондентов при построении своей жизненной стратегии.

Эмпирическую базу исследования составили 2 группы:

– взрослые инвалиды с детства (51 человек; 23 мужчины, 28 женщин; из них 16 человек имеют нарушения зрения; 18 – нарушения слуха; 17 – нарушения опорно-двигательного аппарата).

– респонденты с типичным развитием (51 человек, 17 мужчин, 34 женщины). Возраст респондентов от 17 до 63 лет (M=37,04; SD=12,43).

Нами сопоставлены средние показатели по методике качества жизни в исследуемых группах (табл. 3).

В ходе проведения исследования выяснилось отсутствие значимых различий по всем параметрам качества жизни в группах респондентов с типичным и нарушенным развитием.

В целом, респонденты демонстрируют высокое субъективное благополучие, отмечают удовлетворяющее их основные потребности и отвечающее их желаниям качество жизни. Респонденты отмечают достаточное физическое и психологическое благополучие, считают себя успешными в плане социального взаимодействия. Отличающиеся данные демонстрируют 20% испытуемых. Для них характерно несколько сниженное качество жизни, наличие негативных эмоциональных состояний (беспокойство, тревога, напряжение), ощущение одиночества и заброшенности, скуки в повседневной жизни.

Нами проведен корреляционный анализ показателей качества жизни и субъективного благополучия.

Выявилось большое количество корреляций исследуемых параметров. Это, на наш взгляд, подтверждает теоретическое положение о тесной связи качества жизни и субъективного благополучия.

Отдельный анализ выраженности показателей качества жизни в группах респондентов с ОВЗ, исходя из типа нарушения, представлен на рисунке 1.

Таблица 3

Средние значения показателей качества жизни

Параметр	Лица с нормативным развитием		Лица с ОВЗ	
	М	σ	М	σ
качество жизни	3,72	0,58	3,72	0,89
состояние здоровья	3,34	1,01	3,49	0,99
физическое и психологическое благополучие	25,84	4,26	25,85	3,94
самовосприятие	21,66	3,32	21,56	3,59
микросоциальная поддержка	11,67	2,2	11	2,26
социальное благополучие	26,53	4,36	26,78	5,6

Таблица 4

Корреляционные связи показателей качества жизни и субъективного благополучия в выборке респондентов с ОВЗ

Параметр	Субъективное благополучие (общий балл)	Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	Изменения настроения	Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	Значимость социального окружения	Самооценка здоровья
Качество жизни	-0,43**	-0,57***	-0,54***			
Состояние здоровья	-0,45**		-0,46**	-0,36*		-0,56***
Физическое и психологическое благополучие	-0,49**	-0,48**	-0,46**	-0,45**		
Самовосприятие	-0,61***	-0,62***	-0,55***	-0,48**	-0,34*	
Микросоциальная поддержка	-0,48**	-0,56***	-0,41*	-0,47**		
Социальное благополучие	-0,56***	-0,59***	-0,38*	-0,61***		

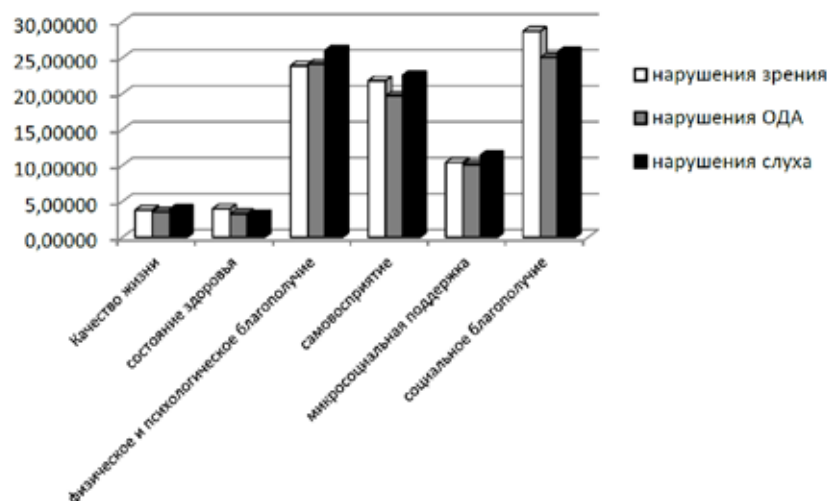


Рис. 1. Выраженность показателей качества жизни в разных нозологических группах

Мы можем отметить несколько различающуюся картину выраженности показателей. Например, социальное благополучие выше в группе респондентов с нарушением зрения ($M=28,7$; $SD=7,07$), тогда как по шкале физического и психологического благополучия самый высокий балл имеют испытуемые с нарушением слуха ($M=26,06$; $SD=3,37$). Полученные результаты мы склонны объяснять различной структурой нарушений и ограничениями, накладываемыми на жизнь субъекта.

При помощи критерия Манна-Уитни нами выявлены значимые различия между респондентами с нормативным и нарушенным развитием (нарушения опорно-двигательного аппарата) только по шкале микросоциальной поддержки ($U=474,5$ при $p=0,014$). Другие группы нарушений не показали значимых различий по исследуемым параметрам. Мы склонны объяснять полученные результаты ограниченностью социальных контактов респондентов с НОДА вследствие их малой мобильности.

Таким образом, при помощи краткого опросника ВОЗ нами проанализировано качество жизни взрослых лиц, имеющих нарушения здоровья. Выявлено отсутствие значимых различий по всем параметрам качества жизни в группах респондентов с типичным и нарушенным развитием. Обнаружено большое количество корреляций качества жизни и субъективного благополучия в группе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены различия в выраженности показателей качества жизни в разных группах испытуемых в зависимости от типа нарушения.

Таким образом, в нашем исследовании Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни был использован относительно респондентов с ограниченными возможностями здоровья. Применение его в комплексном исследовании обеспечило всесторонний анализ изучаемого феномена в соответствии с выделенными параметрами, а также учет особенностей выборки (например, утомляемости

респондентов и ограниченность применения объемных тестовых методик).

Библиографический список

1. Адеева Т.Н., Тихонова И.В., Хазова С.А. Жизненные траектории взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика исследования // Петербургский психологический журнал. – 2017. – № 4. – С. 25–44.
2. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Федорова В.Л. Внутренняя картина болезни в структуре качества жизни у больных с соматической патологией // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27. – С. 67–71.
3. Лебедева А.А. Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 3–19.
4. Новик А.А., Ионова Т.И., Кайнд П. Концепция исследования качества жизни в медицине. – СПб., 1999. – 140 с.
5. Рассказова Е.И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 81–90.
6. Рассказова Е.И. Методы диагностики качества жизни в науках о человеке // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2012. – № 3. – С. 95–107.
7. Савченко Т.Н., Головина Г.М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 170 с.
8. Хазова С.А., Шипова Н.С. Качество жизни взрослых инвалидов с детства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 96–100.

9. Jenkinson C., Coulter A., Wright L. Short form 36 (SF-36) health survey questionnaire: normative data for adults of working age. – *BMJ*, 1993. – Pp. 1437–1440.

10. Karimi M., Brazier J. Health, Health-Related Quality of Life, and Quality of Life: What is the Difference? // *Pharmaco Economics*. – 2016. – Vol. 34. – Issue 7. – Pp. 645–649.

11. Murphy B., Herrman H., Hawthorne G., Pinzone T., Evert H. Australian WHOQoL instruments: User's manual and interpretation guide. Australian WHOQoL Field Study Centre, Melbourne, Australia, 2000.

12. Parolin M.B., Lazzaretti C.T., Lima J.H., Freitas A.C., Matias J.E., Coelho J.C. Donor quality of life after living donor liver transplantation. *Transplant. Proc.* – 2004. – 36 (4). – Pp. 912–913.

13. Опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения (ядерный модуль) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylab.info> (дата обращения: 08.10.2018).

References

1. Adeeva T.N., Tihonova I.V., Hazova S.A. Zhiznennye traektorii vzroslykh lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika issledovaniya // *Peterburgskij psihologicheskij zhurnal*. – 2017. – № 4. – S. 25–44.

2. Vasserman L.I., Trifonova E.A., Fedorova V.L. Vnutrennyaya kartina bolezni v strukture kachestva zhizni u bol'nykh s somaticheskoy patologiej // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. – 2008. – № 27. – С. 67–71.

3. Lebedeva A.A. Teoreticheskie podhody i metodologicheskie problemy izucheniya kachestva zhizni v naukah o cheloveke // *Psihologiya. ZHurnal Vyshej shkoly ehkonomiki*. – 2012. – Т. 9. – № 2. – S. 3–19.

4. Novik A.A., Ionova T.I., Kajnd P. Konceptiya issledovaniya kachestva zhizni v medicine. – SPb., 1999. – 140 s.

5. Rasskazova E.I. Metodika ocenki kachestva zhizni i udovletvorennosti: psihometricheskie harakteristiki russkojazychnoj versii // *Psihologiya. ZHurnal Vyshej shkoly ehkonomiki*. – 2012. – Т. 9. – № 4. – S. 81–90.

6. Rasskazova E.I. Metody diagnostiki kachestva zhizni v naukah o cheloveke // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya*. – 2012. – № 3. – S. 95–107.

7. Savchenko T.N., Golovina G.M. Sub"ektivnoe kachestvo zhizni: podhody, metody ocenki, prikladnye issledovaniya. – М.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2006. – 170 s.

8. Hazova S.A., SHipova N.S. Kachestvo zhizni vzroslykh invalidov s detstva // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. – 2017. – № 3. – S. 96–100.

9. Jenkinson S., Coulter A., Wright L. Short form 36 (SF-36) health survey questionnaire: normative data for adults of working age. – *BMJ*, 1993. – Pp. 1437–1440.

10. Karimi M., Brazier J. Health, Health-Related Quality of Life, and Quality of Life: What is the Difference? // *Pharmaco Economics*. – 2016. – Vol. 34. – Issue 7. – Pp. 645–649.

11. Murphy B., Herrman H., Hawthorne G., Pinzone T., Evert H. Australian WHOQoL instruments: User's manual and interpretation guide. Australian WHOQoL Field Study Centre, Melbourne, Australia, 2000.

12. Parolin M.B., Lazzaretti C.T., Lima J.H., Freitas A.C., Matias J.E., Coelho J.C. Donor quality of life after living donor liver transplantation. *Transplant. Proc.* – 2004. – 36 (4). – Pp. 912–913.

13. Опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения (ядерный модуль) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylab.info> (дата обращения: 08.10.2018).

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Трухачева Тамара Викторовна

кандидат педагогических наук
Ассоциация исследователей детского движения, г. Москва
trutamvik@mail.ru

ПОСЛЕДЕЙСТВИЕ. ПРОСТРАНСТВО ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ И РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы современного детского движения и перспективы его трансформации при появлении в пространстве общественной жизни детей и подростков новой общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Характеризуются условия деятельности детских общественных объединений, созданных в последние четверть века. Обсуждаются проблемы налаживания взаимодействия ранее сложившихся детских организаций и РДШ в образовательном учреждении, на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Ключевые слова: *детское движение, история и эволюция детского движения, дети, взрослые, вожатые, детские сообщества, пионерские организации, координационный совет.*

В мае 2017-го, в России, Белоруссии и других бывших союзных республиках бывшего Советского Союза дети и взрослые – бывшие и настоящие пионеры – отмечали знаменательное событие. 95-летие со дня основания детского движения, пионерской организации. Формат и число участников памятных событий определяли сами организаторы. Традиционно выбирались фестивали и слёты, а у взрослых – конференции и дискуссии. Но, естественно, были встречи за круглыми столами, в сохранившихся музеях истории пионерской организации. Вспоминать было о чем. Но было о чём и размышлять. В последнюю четверть века изменилась страна. Изменились представления об участии детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы. Изменился численный состав возникших на месте пионерской организации объединений, организаций, движений, союзов.

Дети – участники события – радовались встрече. Они, в отличие от взрослых, не отягощены прежним опытом. Взрослые вольно или невольно обращались к созданному в своё время опыту и сравнительному анализу. Что же произошло с пионерской организацией? Каковы причины ее трансформации в СПО-ФДО? Какое оно теперь, новое детское движение? И куда оно станет продвигаться теперь при появлении в пространстве общественной жизни детей и подростков новой общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»?

Разные идеи и предложения звучали в процессе дискуссий и докладов. Появились в связи с этим событиями и публикации. Представленная ниже – еще один вариант размышлений на тему современной общественной жизни детей.

Ближайшая круглая дата – 100-летие детского движения России. До неё четыре года. Максимальное время, которое ребенок проводит в детской организации. Как свидетельствуют наблюдения,

взрослые вожатые, организаторы, координаторы, инструкторы выдерживают тоже такой срок. Дальше что-то меняется в их судьбе. (Что никак не отменяет примеров работы и десяти, и пятнадцати лет).

Какие они, современные мальчики и девочки? Где пролегал круг вопросов, затрагивающих их интересы в школе? в обществе? в государстве? Надеюсь, что многие взрослые помнят, что трансформацию пионерской организации вызвал и подтолкнул целый ряд причин. И одной из них было полномасштабное исследование, данные которого свидетельствовали о кризисе в самом крупном детском сообществе. Это исследование организовали в ту пору Центральный Комитет комсомола, Центральный Совет пионерской организации совместно с научно-исследовательским центром высшей комсомольской школы (была в то время такая школа). Называлось оно «Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки» [3]. Руководила исследованием кандидат философских наук Э.С. Соколова. Прошло три десятилетия после его завершения. Выросло поколение, обладающее гражданскими правами и свободами от рождения. Конвенцию о правах ребёнка была ратифицирована в России. Какое оно, это поколение? Испытывают ли современные дети и подростки потребность в создании собственных сообществ сегодня? Если да, то каких?

Надо ли это кому-то знать. И если надо, то кому, кроме тех, кто непосредственно причастен к таким сообществам? Очевидно, прежде всего, органам власти, которые вместе с руководством страны определяют его политику, как внешнюю, так и внутреннюю. Хочется верить, что полученные результаты заинтересуют и родителей, и специалистов в разных областях знания. Ведь дети растут быстро. И уже через несколько лет вчерашние дети займут (и занимают) места в органах управления муниципалитетом, регионом, страной. Важны будут полученные данные и для причастных к дет-

ским сообществам общественных и религиозных деятелей. Конечно, многое будет зависеть от тех, кто станет организатором исследования. На этот раз есть время не для опроса 100-200 подростков и примерно такого же числа взрослых, а для полномасштабного, включающего регионы.

По поводу аналитических оценок. Несколько лет назад мы с коллегой пытались определить состояние пионерской организации. В ту пору эта организация была тесно связана со школой. И получалось, что состояние это во многом отношения со школой. И определили мы его тогда как мирное сосуществование на одном пространстве. Основными его признаками выступали отождествление класса и отряда, причастность руководителя самодеятельной организации к педагогическому совету школы, отождествление сборов, слётов и других акций детской самодеятельной организации со школьными и т.д.

Что из этого вышло? Более сильный и организованный государственный институт этих отношений – школа – поглотил более слабый и менее организованный – самодеятельный институт. И уже сложно было в процессе делового взаимодействия отличить пионера от ученика. На классном часе они вроде бы только ученики. А на пионерском сборе – высшем органе самоуправления они кто? Пионеры. Но с годами забота о характере отношений как-то ушла с повестки дня. Какая разница? Пионер или ученик? Он наш. Он школьник. И в пионеры он был принят у нас в школе. Так что не в этом суть. Мы живём дружно. И это главное, а не то, кто есть кто. И на вопрос «А ученическое самоуправление?» В ответ следовало «И оно тоже у нас есть. И всем дел хватает». Напомним. Это была детская коммунистическая самодеятельная организация.

Смысл изменений. Теперь в детской среде формируется (а, может, где-то уже и сформировался) общественный институт. Основой для таких перемен выступает закон РФ «Об общественных объединениях» и ратифицированная нашей страной Конвенция о правах ребёнка. С начала 90-х годов минувшего века появилось и началось становление многообразия детских сообществ, которые возникали инициативно или при поддержке взрослых – родителей, педагогов, психологов. А чуть более года назад в этом пространстве появился еще один институт: Общероссийская детско-юношеская общественно-государственная организация «Российское движение школьников», созданная в соответствии с Указом Президента РФ В.В. Путина [5]. И если первые сами искали себе пристанище, то вторые сразу и однозначно получили прописку в школе. Произошло то, что произошло.

В пространстве социального детского движения стихийно образовались два «лагеря». В одном объединения, возникшие в начале 1990-х годов

и позже с правом юридического лица (большинство) без такого права. Но с опытом работы в новых условиях. И часто с новым вожатым, координатором, организатором. К примеру, в Москве есть руководители дружин в статусе кандидатов педагогических наук, с высшим образованием, специалисты социальной работы, журналисты, руководители клубов по месту жительства. И это не только в Москве. Теперь они действуют (или по крайней мере могут и должны) как принято говорить в рамках законов. А в другом – всё более организовано. У них есть свои кадры, а еще и центр.

Что между этими «лагерьями» (название не самое удачное, но пока сохраним его). Противостояние? Конкурентная борьба за помещения (базу)? Молчаливое непризнание другого? Отсутствие взаимодействия? Затишье перед ...предстоящим слиянием «всех в одну», в единую, управлять которой станет легче? Кто-то задаёт себе этот вопрос и ищет на него ответ. Для себя, участников своего сообщества, для родителей. А кто-то уже и не ищет. Их «приписали» к РДШ.

Однако в целом это время размышлений. И серьёзных. Да, средства у другого «лагеря». Но если у твоего объединения есть юридический адрес, оно официально зарегистрировано, можно включиться в многочисленные конкурсы и получить гран на свои проекты или свою программу. Что выступает сдерживающим фактором? Абсолютное большинство возникших сообществ в 1990-е годы не имеют юридического лица. У них отсутствуют бухгалтеры. А еще сдерживающим обстоятельством выступает опыт реализации закона РФ «О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений». Надеялись тогда на средства. Но... их получали молодёжные организации. Теперь взрослые руководители снова столкнулись с этой проблемой.

Взрослые. Движение сохраняет название детское по основному своему составу участников. Но обеспечивают руководство им взрослые. Теперь их называют по-разному: скаут-мастера и инструкторы у скаутов, вожатые у пионеров, координаторы у поисковиков и краеведов, консультанты у экологов и т.д. Но теперь взрослые отличаются не только названиями. Но и статусно. В школах (в значительной их части, если быть точными) это сотрудники, члены педагогических советов, которые регулярно получают за свою работу зарплату. В клубах по месту жительства, (да и в некоторых образовательных организациях) это добровольцы общественники, которые содействовали появлению организации, движения, союза или при их непосредственном участии он создавался, зарплат не получают. Первые, естественно, действуют, согласовывая подготовку любого действия с руководством, вторые чаще по собственной инициативе, но, бывает, что и организуют взаимодействие с представителями школы.

Сложившаяся ситуация по существу потребовала кардинального изменения характера взаимодействия «лагерей». Делового и творческого.

Сложности взаимодействия. Непросто тем, кто занимает выжидательную позицию, и переходить в «лагерь» РДШ не торопится. Но сложнее всё-таки руководителям образовательных организаций, педагогам, воспитателям. Взрослым даже «наступая на горло своему авторитаризму» предстоит понять новое правовое положение ребенка и кардинально поменять не только представление об общественном институте в детской среде, но и отношение к этому институту. Признать в детях своих партнёров. А признать, значит создать процедуру взаимодействия государственного учреждения и общественной, общественно-государственной организации. Что это может быть? Возможно какое-то «Соглашение о взаимодействии», «Протокол о намерениях взаимодействия», либо «Договор». Наверняка будут найдены и другие форматы. Главное, чтобы стороны осознавали это. И особенно более организованный и сильный партнёр, в роли которого в данном случае выступает образовательная организация.

Есть исследователи, утверждающие, что стороны уже партнёры. Не хотелось бы торопиться с подобными утверждениями. Процесс осознания нового статуса не быстрый. И, скажем так, психологически непростой. Стереотип: «Вот ещё чего придумали. Это же дети» – устойчив. А в образовательных организациях нынче рядом с директором и педагогическим советом есть ещё и родительский комитет, совет попечителей и т.д. Предстоящее пятилетие до 100-летия детского движения, для такой мирной революции в отношениях школы и детской общественной, общественно-государственной организации срок небольшой.

Тот, кто уже занялся поиском вариантов ответа (или ответов) на возникшие вопросы, столкнулся с целым рядом больших и маленьких проблем. Среди них – аренда помещения. Возможно ли предоставление этой услуги бесплатно для организации без права юридического лица? Организация процесса самого диалога с учреждением или ведомством. Где и кто должен собирать. Кто поведёт разговор. Нужны ли подписи (если удалось принять документ) и кто имеет право ставить эту самую подпись. Должна ли организация всегда подчиняться образовательной организации или должна, но не всегда. Ответов пока нет. Их необходимо искать. И, что очень важно, находить. Тогда со временем мы, взрослые, научимся относиться к детям и их устремлениям, с уважением. Станем партнёрами. Будем информировать друг друга о намерениях и планах (и устно и письменно). И мирное сосуществование, в котором стороны пребывают сегодня, постепенно трансформируется в содействие сторон друг другу, а затем достиг-

нет высшего пилотажа – сотрудничества. Но до этого ещё далеко. Самое время обдумывать этот процесс. И организовать его по возможности оптимально для обеих сторон.

Представительство. Для организации взаимодействия требуется представитель другого «лагеря», другой стороны, организаций, которые действуют порой и более активно в сравнении с созданной два года назад, но юридическим адресом не располагают. И еще. Взрослым следует объединиться и договориться о том, способны ли они взять на себя ответственность за организацию и развитие общественной жизни детей, за активное участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы в школе, обществе и государстве. Избрать из своего состава полномочного представителя интересов детей и самих взрослых организаторов. Ведь без того, чтобы интересы детей участников объединений представляли взрослые не обойтись. Дети наверняка могут и станут участвовать в диалоге с партнёрами, но, безусловно, вместе с взрослым (или взрослыми).

«Да»..., слышу я голос оппонента. Размечталась... Не могу с вами не согласиться. Если мы откажемся от Конвенции о правах ребёнка, мир ахнет. И хороших слов в наш адрес – какое гражданское общество у нас уже есть, а какое мы хотим построить – мы вряд ли услышим. Хочу верить, что принятые и уже действующие законы сохранят свою силу. А потому продолжу. В чём (помимо того, о чём было сказано выше) еще сложности у взрослых организаторов, вожатых, координаторов, руководителей?

Муниципальный уровень. Прежде всего, требуется установление отношений на муниципальном уровне. С депутатами местного, муниципального уровня. Пока есть только примеры, но практику предстоит расширять. У каждого – разная численность объединившихся, направление действий – отличается, нравственные нормы тоже. Какой выход здесь возможен? Самый простой – записать всех в РДШ. И проблемы не станет. Но станут ли к этому решению прибегать? Скорее всего, нет. Тогда как? Думается тоже выходов не много. Но один – очевиден. Взрослые, как уже было сказано выше, берут на себя ответственность за происходящее в детском движении, объединяются и формируют орган управления демократическим способом. Проводят выборы и наделяют этого своего полноправного представителя соответствующими функциями. В его представительские функции входит и заключение, и подписание документов, регулирующих отношения с органами власти. Но, как свидетельствует практика, у этих взрослых напоказ выходят лидерские амбиции. И договариваться удаётся с трудом. Но удаётся... На муниципальном уровне есть один плюс. Как правило, местная власть соглашается с предло-

жением взрослых. И принимает ответственного представителя «лагеря», в котором объединения, не имеющие юридического адреса и официальной регистрации, но у которых может быть «паспорт». Для этого его надо принять. Самим взрослым. И утвердить на своём собрании. Этот документ – своеобразное «лицо» сообщества. В нём необходимая информация о взрослом руководителе и о детях-участниках. Признаемся: задачка совсем не простая, или не совсем простая. Но без её решения нельзя двигаться дальше.

Уровень региональный. Там не только взрослых лидеров больше, там и притязаний у них больше. Число участников значительно превышает муниципальный уровень. И, в отличие от муниципального они меньше знают друг друга. Ситуация осложняется. Важно и то, как относится (или станет относиться) к избранному представителю детского общественного движения. Ему тоже с одним представителем РДШ легче (по крайней мере, так кажется) договориться. За РДШ Министерство, а за этими (не у всех и адрес юридический есть) кто? Они сами? А руководитель-то кто? Здесь придётся искать формат взаимодействия для взрослых. Возникнет в процессе обсуждения и такая проблема, как профиль. Скажем, многие экологи давно и основательно взаимодействуют с Министерством природопользования. А поисковики – с Министерством обороны и ДОСААФ. Но может быть это и хорошо. Вокруг этих общественных детских объединений сформируется совет содействия из представителей органов исполнительной власти? Может быть.

Федеральный уровень того сложнее. С каким из представителей детских общественных объединений готов к диалогу министр образования? И готов ли? Притом, что вновь сформированный координационный совет пока не завоевал авторитета у тех, кто связан с детским движением не днями, не месяцами, а годами и десятилетиями. Да, у него есть средства. Им определены лагеря, где повышается уровень компетенций. Имеется свой Росдетцентр. А вот с авторитетом пока туговато. Нет его. И одна из главных причин (предположу) в отсутствии специалистов в руководстве новой организацией. Но ведь авторитет дело наживное. Может и не стоит так сразу придирается к этому?

Пока же взрослым вожатым, руководителям, координаторам детских общественных объединений, организаций, движений, которые в силу разных причин не «вступили сразу в РДШ», остаётся одно – готовить и проводить собрание (форум, сбор) на котором и предпринять попытку решения этого одного из самых сложных вопросов. Вопросы отношений с властью. А без их определения не обойтись.

Продолжу. Разговор с руководством образовательной организации сложен не только потому, что общественный и государственный институты –

это разные «весовые» категории. И дело не только в умении вести диалог, в его тональности и цели, хотя это, безусловно, важно. А ещё и в том, что уже сделано этой общественной или общественно-государственной организацией. Руководство сразу поставит этот вопрос: «Сначала познакомьте нас с тем, что вы собственно уже сделали, а что собираетесь сделать? Может быть, мы не знаем этого? Проведите для начала небольшую презентацию». И не стоит сразу обижаться. С чего-то же начинать разговор надо. По существу. Старшие предлагают тему. А почему от этого предложения отказываться?

Важно для органов любой власти. Да, о вас, тех, кто в силу разных причин не имеет юридического адреса и тех, кто имеет, но пока не торопится перейти в «лагерь РДШ», необходимо знать, с кем собственно имеют (или предстоит иметь) дело органам исполнительной власти сегодня. Кто они, участники первых общественных формирований? Чем заняты?

Кстати, в год празднования 90-летия пионерской организации, детского движения наш Президент В.В. Путин подписал уникальный документ, получивший название «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Среди основных проблем детства, обозначенных в самом начале, есть и волнующая нас. Вот как она формулируется «Отсутствие действенных механизмов обеспечения участия детей в общественной жизни, в решении вопросов, затрагивающих их непосредственно». Более того, есть и специальный раздел который называется «Дети – участники реализации национальной стратегии» [6], позволяющий утверждать, что потенциал детей признаётся. Но взрослым, которые выступают непосредственными организаторами детей – вожатым, координаторам, организаторам необходимо обеспечивать правовое обучение и воспитание детей, привлекать их к участию в общественной жизни, содействовать воспитанию гражданственности и расширения их знаний в этой области. Но не только, а ещё и освещать участие детей в общественной жизни в средствах массовой информации создавать систему мониторинга и оценки участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. При этом обращается внимание на то, что должны соблюдаться *основные принципы участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы.*

Добровольность их участия, включенность в процесс всех групп детей; забота о приоритете ребёнка; широкое вовлечение ребёнка (естественно с учётом степени его зрелости и возрастных и психологических возможностей); доверие детям, т.е. предоставление большей свободы действий и увеличение зоны их ответственности; открытость, честность взрослых в общении с детьми, недопущение использования их различными политическими силами для достижения собственных целей.

(См. Указ Президента от 1 июня 2012 года «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»). Такой вот совсем простой и одновременно необыкновенно сложный разворот в отношениях с детьми и осуществлении их прав.

Ассоциация исследователей детского движения предприняла попытку (можно сказать пилотную) узнать у современных детей, какие решения в семье, школе, обществе и государстве затрагивают их интересы. Опрашивались дети 4–11 классов. Около полутора тысяч человек [2].

Приведём некоторые представления детей о своём статусе в семье, школе, обществе и государстве (тема требует отдельного основательного разговора) и о вопросах, на которые они хотели бы оказывать влияние.

Чуть более половины детей (51%) считают, что все важные для семьи дела, обсуждаются с ними. Из числа всех опрошенных, только 3,0% утверждают, что его мнение не спрашивают ни по какому вопросу.

«Кем считают себя дети в своей школе?» 67,0% ответили «ученик, получающий знания и навыки, необходимые в дальнейшей жизни». 12,0% считают, что ощущают себя учеником, который должен беспрекословно слушаться учителей и подчиняться всему, что они требуют». Общий вывод? Современные школьники в подавляющем большинстве не воспринимают школу как авторитарное учреждение. Практически каждый третий считает, что у него есть право участвовать в обсуждении важных для жизни школы дел.

Продолжим. Кем считают себя дети в обществе? Большая часть ответов – «человек, который ощущает себя небольшой, но важной частью множества людей, которые вместе стараются что-то делать для общей жизни». Есть и ответы: «я – активный член общества, ведь я участник детского общественного объединения и мы заняты полезными для общества делами». Интересно, что почти 30,0% выбрали ответ «я человек, который чувствует себя одним из многих среди окружающих людей».

В государстве дети в основном считают себя пока «только несовершеннолетним» (39,0%) либо юным гражданином, который «думает о том, что можно сделать для того, чтобы наше государство становилось сильнее и лучше» (34,0%).

На решение каких вопросов дети хотели бы оказывать влияние в семье?

Первое место занимает «как должна быть оформлена моя комната», второе – «какие творческие или спортивные кружки я мог бы посещать», «в какой одежде мне ходить». Для самых старших важен вопрос – «какие репетиторы мне нужны в первую очередь». Выбор общественной организации занимает пятое место.

А в школе?

В школе большинство изъявляет желание влиять на выбор предметов. Общее желание – влиять на форму одежды. Хотят дети влиять и на то, какие мероприятия следует проводить в школе. В первой пятёрке вопросов, затрагивающих их интересы, – выбор преподавателя, у которого хотелось бы учиться. Многие отметили, что хотели бы выбирать класс, в котором учиться.

Интересно отметить, что практически не входит в круг вопросов затрагивающих их интересы. Не волнуют знаки признания, которые должны быть в школе. Нет особого желания влиять на вопрос, кто должен быть в школе уполномоченным по правам ребёнка. Не волнует вопрос выбора директора школы. На периферии находится вопрос ученического самоуправления и его состава.

В обществе дети хотели бы оказывать влияние на то «где должны быть рабочие места для подростков» (41,0%). Второе место – желание выбирать деятельность, полезную окружающим (40,0%), далее – желание влиять на создание необходимых детям программ (34,0%) и, наконец «как должны быть оформлены детские парки в городе» (33,0%).

Есть ли у детей желание влиять на решение вопросов в государстве? Оказывается, есть. И на первом месте перспектива влияния на принятие законов, которые связаны с детьми. Среди проблем, которые волнуют, создание в государстве системы опроса детей по вопросам их отношения к школе, к обществу, к государству. Старшеклассники хотели бы оказывать влияние на оценку детских преступлений, вплоть до участия в работе судов над детьми. Младшие дети хотели бы участвовать в торжествах государственного значения (62,0%) и их желание поддерживают представители и старших групп.

Особый интерес у ребят вызвало установление специального праздника для детей (помимо дня защиты детей).

Общий вывод – главное желание детей в государстве – быть услышанными.

В прошлом году проблема не ушла с повестки дня. Президент подписал Указ, который по существу ориентирует взрослых и детей продолжать начатую работу (см. Указ от 29.05.2017 г. «Об объявлении в Российской Федерации десятилетия детства»).

Совсем скоро мир будет отмечать три десятилетия с той поры, когда Конвенция о правах ребёнка начала шествие по планете. В своё время мировые лидеры на специальной сессии ООН обещали подросткам «изменить мир для детей и вместе с детьми». И утверждали в связи с этим положения, следовать которым в практике обязательно.

Во-первых, прислушиваться к мнениям детей.

Во-вторых, выяснять их взгляды и мнения и принимать их всерьёз.

В-третьих, помогать детям и подросткам развивать в себе способность и умение полноценно

и конструктивно участвовать в жизни общества повсюду в мире [1].

Наступает пора для осмысления сделанного. Органами власти, средствами массовой информации, обществом в целом. Но не только. А еще и теми, кто непосредственно причастен к объединениям подростков – разработчиками технологий участия и их исполнителями. Изменилось время, изменились дети, вопрос в том, насколько изменились представления взрослых о современных детях. Справились ли мы с такой задачей? Начнём с себя. Какие нравственные правила мы сумели утвердить в практике объединений? И какие практики участия утвердились на муниципальном, региональном, федеральном уровне?

Каким может быть развитие взаимодействия? Какой может быть практика взаимодействия между самими объединениями? А с органами и учреждениями? С организациями, действующими в пространстве ближнего и дальнего зарубежья?

Итак, что дальше? Будет ли меняться ситуация мирного сосуществования стихийно возникшего «лагеря» разных общественных объединений с объединениями имеющими юридический адрес и с теми, которые такого адреса не имеют (их большинство) и «лагеря» созданного в соответствии с принятым на высшем уровне решения? Наверное, да. Вопрос в том, как это будет происходить.

Следует заметить, что мы станем исходить из того, что «стороны» не станут стремиться здесь и сейчас изменять сложившееся состояние. Пока, какое-то время, она продолжится. Что важно в этом случае?

Освободиться от посредника. Дело в том, что принятие в качестве ответственного Федерального агентства по делам молодёжи по существу воспроизводит ранее существующий опыт. Как было прежде? Организация была детской. А руководитель был как бы со стороны. Союз молодёжи. То есть отношения органы власти с самой организацией не строили. Они строились с руководителем, т.е. с другой организацией – союзом молодёжи. Это было одной из причин сдерживающих постоянное развитие с одной стороны, а с другой – тормозило формирование чувства ответственности у самих членов действующей организации.

Воспроизведённая на законодательном уровне модель по существу относится к прежнему опыту. Известно, что само появление в отношениях посредника (хотим мы этого или нет) незримо настраивает на необходимость оплаты его услуг. И постепенно формирует зависимость от посредника. И каждая конкретная структура, конкретный руководитель заботится о том, чтобы стоять как можно ближе к посреднику. Стремиться ему нравиться, да что греха таить и угождать ему. Авось это повлияет на изменение ко мне, к моим подопечным.

Всё-таки общественный и общественно-государственный в сравнении с государственной образовательной организацией не есть одно и то же. И узел этот лучше всего ослабить. Стремиться к оказанию большего доверия как одному, так и другому лагерю. Вопрос в том, как это сделать?

Если обсуждать с людьми, причастными к детскому движению, то смею предположить, вариантов может быть предложено несколько. И то, о чем скажу ниже не следует рассматривать как единственно возможный. Тем не менее.

Разве нет возможности сформировать достаточно авторитетный координационный совет из числа специалистов, непосредственно причастных к детским сообществам. Оставив и всех тех, кто уже определён? Думается, можно. При этом правда, следует этот координационный совет официально зарегистрировать. И средства станет получать и (это самое важное) «делить» не молодежь, а те, кто имеет непосредственное отношение к детским сообществам. Да, наверное, объём этих средств уменьшится. Тем не менее, можно будет на съезде или другом заседании сообщить всем, какие средства у организации есть в наличии и куда возможно их потратить.

Да, но это только один лагерь, а ведь есть еще и другой. Есть. Взрослым представителям этого лагеря предстоит создать свой совет, комитет или иной орган, руководство которого сможет вести диалог с представителями другой стороны. Договариваться с ними. И вместе создавать новые практики в детском движении.

Полное ли это решение проблемы? Пока нет. Необходимо думать дальше. Возникнут вопросы по формированию обозначенного совета. Кого следует избирать в его состав? Того, у кого организация больше или того, кто хорошо работает да и думать умеет? Или вопрос о профиле деятельности объединения. От скаутов один представитель, т.к. их всего-то тысяча (к примеру) а от патриотических объединений трёх (всё-таки их в три раза больше).

Возникнут шероховатости с процедурой ведения встреч, дискуссий, семинаров. А ещё и с отчетностью. Кому должны и могут отчитываться (или кого информировать) могут и должны представители «общественного сектора» в детской среде. Министерство образования? А почему его? Может быть всё-таки Правительство? То, что открытое (есть же у нас такое правительство).

Всё сразу не наладится. Потребуется время и психологическая совместимость. А ещё и создание документации отношений. Договоров, отчетов, информации, паспортов детских организаций. Конечно, обо всём этом предстоит договариваться. Но без этого не обойтись.

Можно рассмотреть другие варианты. Но какие бы мы не стали рассматривать, важным останется

позиция взрослых. Если у взрослых – вожатых, координаторов, руководителей, лидеров – будет достаточно мудрости, чтобы думать о детях и создании уникального опыта демократии в детской среде в России впервые в истории детского движения, или опыта в конкретном регионе, о уважении к ребёнку и улучшении его душевного состояния в жизни, удастся отодвинуть на второй план лидерские амбиции, дело сдвинется с места. И все вместе мы справимся. Но это идеальный вариант. А можно начать с нескольких регионов. С тех, кто уже готов к диалогу. Или с опоры на созданную пару лет назад межрегиональную рабочую группу. Может быть, совет в самом начале станет межрегиональным, а позднее – федеральным. Так тоже можно. Важно, чтобы взрослые смогли договориться. И сохранить обязательства, зафиксированные в Договоре.

Кстати, надеюсь, вы, читатель обратили внимание на название статьи. Это понятие – последствие – ввёл в воспитательную практику академик Игорь Петрович Иванов. Придавал он этому понятию ничуть не меньшее значение, чем постановке цели, организации и выбору технологии действий. Всё начинается с анализа. Основательного, настоящего. С поиска собственных просчётов и собственных открытий. Если попытаетесь следовать этому совету, не пожалеете.

Библиографический список

1. Декларация и план действий «Мир, пригодный для жизни детей» (утв. Резолюцией S-27/2 Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН по положению детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/dokuments/decl_conv/declarations/worldchild.shtml (дата обращения: 17.02.2017).

2. Кирпичник А.Г. Главное желание детей – быть услышанными или участие в жизни семьи, школы, общества, государства: как об этом думают дети? // Ответственный выбор: курс на взаимодействие / сост. и ред. А.Г. Кирпичник, Т.В. Трухачева. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – С. 22–34.

3. Соколова Э.С., Лихачев В.М. Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки // Точка зрения / сост. Т.В. Трухачева. – Иваново: Изд-во «Рабочий край», 1990. – С. 3–22.

4. Состояние детского движения в России и перспективы его развития: Материалы парламентских

слушаний 7 декабря 2012 года. – М.: Издание Государственной Думы, 2013. – 240 с.

5. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html> (дата обращения: 1.03.2017).

6. Указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/ (дата обращения: 7.09.2018).

References

1. Deklaraciya i plan dejstvij «Mir, prigodnyj dlya zhizni detej» (utv. Rezolyuciej S-27/2 Special'noj sessii General'noj Assamblei OON po polozheniyu detej [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.un.org/ru/dokuments/decl_conv/declarations/worldchild.shtml (data obrashcheniya: 17.02.2017).

2. Kirpichnik A.G. Glavnoe zhelanie detej – byt' uslyshannymi ili uchastie v zhizni sem'i, shkoly, obshchestva, gosudarstva: kak ob ehtom dumayut deti? // Otvetstvennyj vybor: kurs na vzaimodejstvie / sost. i red. A.G. Kirpichnik, T.V. Truhacheva. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2014. – S. 22–34.

3. Sokolova E.H.S., Lihachev V.M. Deti, podrostki i pionerskaya organizaciya v usloviyah perestrojki // Tochka zreniya / sost. T.V. Truhacheva. – Ivanovo: Izd-vo «Rabochij kraj», 1990. – S. 3–22.

4. Sostoyanie detskogo dvizheniya v Rossii i perspektivy ego razvitiya: Materialy parlamentskih slushanij 7 dekabrya 2012 goda. – M.: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2013. – 240 s.

5. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29.10.2015 g. № 536 «O sozdanii Obshcherossijskoj obshchestvenno-gosudarstvennoj detsko-yunoshejskoj organizacii «Rossijskoe dvizhenie shkol'nikov» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html> (data obrashcheniya: 1.03.2017).

6. Ukaz Prezidenta RF ot 01.06.2012 g. № 761 «O Nacional'noj strategii dejstvij v interesah detej na 2012–2017 gody» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/ (data obrashcheniya: 7.09.2018).

ДЕТИ И ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ, ШКОЛЬНИКИ ЛУГАНСКА В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье рассматривается положение детей в условиях нестабильности социально-экономической и политической системы, военных действий в Луганской народной республике. Приводятся результаты двух исследований 2016 и 2017 годов об отношении детей к обществу, семье, школе, общественным подростковым объединениям, трансформации самоидентичности под влиянием нестабильности в условиях военных действий, угрозе жизни.

Ключевые слова: идентичность, война, дети, детские общественные объединения, Луганская народная республика.

Современное 2018 г. состояние детства и школьников в Луганске, в непризнанной Луганской народной республике, зависит от неопределенности в политической, экономической, образовательной системе этого нового уникального общества и государственного образования. Оно характеризуется обострением экономических проблем и социальной напряженности.

Чтобы понять и дать научно обоснованный, опирающийся на достоверные сведения ответ о самосознании школьников, воспитательном потенциале детского объединения в условиях военных действий и их реализации, нужно знать всю совокупность факторов, влияющих на этот процесс. Среди них среда обитания, социально-экономическая ситуация в стране и регионе, влияющие на воспитательное пространство и воспитательную среду. А в условиях Луганщины, влияла и военная составляющая. Война, продолжающаяся с 2014 г.

Фактор нахождения в зоне военных действий стал влиять на жизнь и учебу, самоидентификацию и реализацию коммуникативных способностей каждого ребенка. Выявление этого влияния может составить баланс между общим и особенным, если сравнить школьников воюющей страны и мирно существующего региона.

Чтобы понять происходящее тем, кто живет в мирных условиях, понять влияние на школьников, детей, следует обратиться к документам, воспоминаниям жителей города. Несколько фактов из воспоминаний.

Л. Шаменко, директор Лутугинской школы интернета. «В течение августа 2014 г. обстрелы г. Лутугино не прекращались ни на минуту. На территорию Лутугинской школы-интерната попало 9 снарядов. Прямое попадание в здание школы. Прорваны стены в подвальном помещении, в 1 классе на 1 этаже. Все окна разбиты. Левое крыло школы на грани обрушения. Выведены из строя отопительная система, система водоснабжения, поломана коммуникационная система, в саду погибли плодовые деревья» [1, с. 156].

Л. Бондаренко, учитель школы № 5, г. Луганск: В июне 2014 г. «меня город встретил полупустыми улицами, выбитыми стеклами окон, которые в большинстве были заклеены крест накрест, белыми

лентами, воронками на дорогах и тротуарах. Разбиты учреждения, банки, магазины, аптеки. Банкоматы не работают. Не слышно детского смеха, в городе почти нет детей! Луганчане покидают город. ... Я держу на ладони осколки мин, которые собрала во дворе своего дома. Их девять, они очень корявые, острые и тяжелые... Это девять возможных смертей и ранений, которые чудом избежали, находясь в подвале...». «Два месяца без электричества, все, что лежало в холодильниках, все заготовки, мясо пришлось выбросить». «В Счастье пули прилетели прямо в класс во время урока. Дети не пострадали». «Стояли под обстрелами в очереди за «гуманитаркой», чтоб не умереть с голоду». Ирина, п. Новосветловка: «Так как мы находились в подвалах, то не ели, не пили и даже не помышляли выглянуть из него...» [1, с. 175]. «Город-герой, захлебывающийся в крови, но не сдающийся киевским нацистам». «Прибытия гуманитарной помощи ждем сегодня, но не гарантировано. Вся помощь будет разделена среди нуждающихся» [1, с. 169–180].

Аня Емельянова

Война глазами маленьких детей...
 Я как то сразу, резко – повзрослела.
 И умирать, конечно, не хотела
 Среди каштанов, вишен, тополей...
 Свет солнца затуманил едкий дым.
 Мать за водой. А вдруг да не вернется.
 Соседский мальчик. Он давно один,
 Взгляд сироты слезами отольется... [1, с. 193].

В школьном возрасте при межличностном общении в обычных, не военных условиях, преобладает мнение сверстников, а не взрослых, учителей, родителей. Влияет и деятельность общественного объединения детей. В Луганске же, с весны-лета 2014 года, с началом войны преобладающим становится мнение родителей. Исследование 2016 г. показало эти изменения. Исследование проводилось в г. Луганске Луганским национальным университетом имени Тараса Шевченко при участии Костромского государственного университета. Опрошено 317 школьников подросткового возраста. Повторное исследование проводилось в 2017 г., опрошено 305 школьников.

На межличностное взаимодействие влияют различные факторы. Среди них неуверенность в мире и окружающей жизни, неуверенность в себе, не-

хватка коммуникативных знаний и опыта, стрессовая ситуация.

У подростков спросили: «Если Вы попадёте в затруднительную ситуацию, то к кому в первую очередь обратитесь за советом?». Ответы были следующие. К классному руководителю 4,2% девочек и 3,7% мальчиков. К школьному психологу или социальному педагогу – 1,5 и 1,5%. К своим родителям (или одному из них) – 68,2 и 57,6%. К другу или подруге 20,0% и 25,7%. Свой вариант 6,1% девочек и 11,5% мальчиков.

Авторы исследования выявили, что «На Донбассе мы столкнулись с проявлением резкого, а зачастую стремительного процесса трансформации идентичности, с началом обретения абсолютно новой самости, которая начала формироваться в условиях конфликта и сопряжённых с ним боевых действий» [2, с. 151].

Для понимания коммуникативных процессов выяснялись отношения подростков к измененным политическим составляющим и к сверстникам, которые с родителями покинули зону боевых действий и выехали в «киевскую» Украину. Оказалось, что 63,2% опрошенных подростков различным образом поддерживают общение с выехавшими одноклассниками, знакомыми, друзьями. Таким образом, политические оценки не приводят к отчуждению и разрушению коммуникации. Хотя у 8,5% из более 300 опрошенных, общение прекратилось совсем, а 28,3% практически не общаются. Мальчик 13 лет отметил в анкете: «Среди моих знакомых укропов нет».

Почти половина из опрошенных 53,8% подростков провели лето 2014 года на территории ЛНР, 2 респондента, мальчик 13 лет и девочка 12 лет намеренно указали в своих анкетах, что провели лето конкретно в подвале своего дома. Все это не могло не сказаться на мироощущении подростков. Из тех 46,2%, кто выехал из зоны боевых действий, на территории России или Украины, оказалось примерно одинаковое количество [2, с. 152].

Заметно среди школьников дружеское отношение к России. После получения образования жить и работать в России хотели бы 55,9% респондентов, 29,9% – жить и работать в ЛНР. Тем самым заметно, что Украина отторгает своих граждан, еще имеющих гражданство и паспорта Украины.

Война, стресс, вызванный этим социальным явлением, возможные потери близких, родителей изменили сознание подростков и убедили их в значимости семьи.

Результаты исследования показали, что под воздействием глубочайшего военно-политического кризиса на Донбассе произошли фундаментальные социальные изменения, изменились ценностные ориентации школьников.

С момента становления черт государственности с 2014 г. в школах ЛНР появились новые ак-

центы в работе с подрастающим поколением. Стало больше форм работы, воспитывающих любовь к своей малой родине, культуре, истории, активизировались государственно-общественные детские объединения. Это привело к увеличению доверия к школе как социальному институту, учителям, классным руководителям. Второе социологическое исследование 2017 г., показало увеличение на 2–3 процента доверия к учителям, при сохранении общих тенденций [3, с. 218].

Исследование 2016 г. показала, что о детских и молодежных общественных объединениях слышали всего лишь 31,5% респондентов. Это говорит не только о том, что молодежные объединения на территории ЛНР развиты слабо, но и о снижении их деятельности в военных условиях. Членами молодежных объединений являются всего лишь 4 человека из 305 опрошенных. В общественной жизни дети в ЛНР участвуют через образовательные учреждения, школы, но имеют желание и потенциал для участия в детских общественных объединениях. Это подтверждается тем фактом, что в волонтерских объединениях, различных кружках и секциях состоят 46,5% опрошенных, ещё 16,8% хотели бы в них состоять. Дети, подростки, да и молодежь ЛНР имеют потенциальное желание участвовать в преобразованиях, которые начаты руководством ЛНР, общественными и молодежными организациями. Об этом говорит и тот факт, что 77,6% опрошенных хотели бы изменить окружающий мир [2, с. 153].

При ответах на вопрос «С кем бы вы хотели проводить эти изменения» наблюдается слабо выраженная возрастная корреляция. Школьники 14–15 лет в основном хотели бы проводить их в компании своих сверстников, так как для них важно одобрение и компания ровесников. 12–13 летние респонденты предпочитают совместную деятельность с учителями, родителями, старшими товарищами. В мероприятиях, проводимых школами, участвуют более 76% школьников. Все это подтверждает социальную активность подростков Луганщины в условиях социокультурной нестабильности. Через год группой исследователей Луганска и Костромы было проведено новое исследование по уже известным вопросам. Что позволило проследить динамику изменений и их направленность.

В исследовании 2017 г. была просьба к подросткам назвать известные им детские и молодежные организации. Были названы «Молодая Гвардия», «Исток», «Молодая Республика», «Луганск – русский город», «Импульс», «Булат», «Олимпиец», «Доброволец» и некоторые другие [3, с. 217]. За год увеличилось число известных в подростковой среде детских и юношеских объединений, что свидетельствует о возросшем интересе подрастающего поколения Луганщины к совместной деятельности, а так же о том, что ценности и идеалы,

транслируемые этими общественными объединениями, соответствуют запросам подростков.

Все сказанное позволяет сделать вывод о взаимобусловленности воспитания и развития общества. И субъективная ценность воспитания человека может быть определена лишь при оценке качественных изменений в самом человеке. Война, переживаемый стресс подростков Луганщины привели к качественному изменению личности подростков, к изменениям в ценностных ориентациях. В условиях нестабильности социально экономической ситуации, постоянной военной угрозе, возрастает роль семьи, школы, общественных детских объединений, благодаря которым подростки ощущают свою защищенность.

Библиографический список

1. Детское и молодежное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.А. Кудинов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – 326 с.

2. Кусургашев В.Н. Трансформация ценностных установок подростков под воздействием военных действий на Донбассе в 2014 // Детское и молодежное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.А. Кудинов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – С. 151.

3. Создание Луганской Народной Республики и военные действия на Луганщине глазами участников и очевидцев: сб. исторических источников / авт., сост. Т.Ю. Анпилогова и др. – Луганск: Изд-во Альма матер, 2015. – 400 с.

4. Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / сост. А.Г. Кирпичник, О.В. Миновская, А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрыбина, Е.В. Тихомирова; под ред. Л.И. Тимониной. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – 410 с.

References

1. Detskoe i molodezhnoe dvizhenie: istoriya i sovremennost': materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / отв. red. V.A. Kudinov. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2016. – 326 s.

2. Kusurgashev V.N. Transformaciya cennostnyh ustanovok podrostkov pod vozdejstviem voennyh dejstvij na Donbasse v 2014 // Detskoe i molodezhnoe dvizhenie: istoriya i sovremennost': materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / отв. red. V.A. Kudinov. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2016. – S. 151.

3. Sozdanie Luganskoj Narodnoj Respubliki i voennye dejstviya na Luganshchine glazami uchastnikov i ochevidcev: sb. istoricheskikh istochnikov / avt., sost. T.YU. Anpilogova i dr. – Lugansk: Izd-vo Al'ma mater, 2015. – 400 s.

4. Tekhnologii vospitaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Kostroma, 13–14 aprelya 2017 g. / sost. A.G. Kirpichnik, O.V. Minovskaya, A.G. Samohvalova, O.B. Skryabina, E.V. Tihomirova; pod red. L.I. Timoninoj. – Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2017. – 410 s.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 159.9: 796.071

Босенко Юлия Михайловна
кандидат психологических наук

Харитоновна Ирина Викторовна
кандидат психологических наук, доцент

Распопова Анна Сергеевна
кандидат психологических наук, доцент

Стоянова Жанна Александровна

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар
Lavina32@mail.ru, annar25@mail.ru, haritonova_ir@rambler.ru, stoyanowa.zhanna@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКОЙ

В исследовании рассматривается взаимосвязь психологического пола и локуса контроля, саморегуляции, мотивации достижения и избегания неудач у спортсменов тяжелоатлетов (N=70). Психологический пол девушек-тяжелоатлетов (n=32) соответствует показателю феминности, у юношей-тяжелоатлетов (n=38) выявлен – маскулинный психологический пол. В группе мужчин показатели «маскулинность» и «феминность» имеют взаимосвязи с осознанной саморегуляцией и локусом контроля, большинство из этих достоверных связей положительными и только две отрицательные: между маскулинностью и интернальностью в области неудач, гибкостью. В группе женщин с «маскулинностью» положительно связаны интернальность в области достижений, интернальность в области производственных отношений, самостоятельность, моделирование и мотивация к успеху. С феминностью связаны интернальность в области неудач, интернальность в области межличностных отношений, мотивация избегания неудач и гибкость. Выявлены отрицательные взаимосвязи между маскулинностью и мотивацией избегания неудач, и феминностью и оценкой результатов.

Ключевые слова: гендер, маскулинность, феминность, локус контроля, мотивация достижения, мотивация избегания неудач, саморегуляция.

Интерес к психологическим особенностям пола человека пронизывает все сферы человеческого бытия, в том числе и спортивную деятельность. При довольно широкой распространенности исследований данной темы, есть вопросы, которые являются недостаточно изученными, например, формирование гендерных стереотипов и особенностей личности, связанных с психологическим полом, в процессе становления личности в спорте [1, с. 114; 2, с. 66; 3, с. 133; 6, с.173].

Принято считать, что спорт – традиционно мужской вид деятельности [5, с. 13], который способствует становлению личностных особенностей, которые создают основу для конкуренции: волевые качества, уверенность [2, с. 66; 7, с. 218; 8, с. 231]. Однако в современном спорте в равной степени активны представители обоего пола, в связи с чем возникает закономерный вопрос о том, каков вклад спорта в развитие физических и психических особенностей женщин, в частности, можно ли рассматривать именно спорт или отдельный вид спорта как предпосылку маскулинизации женщин как в физическом, так и в психологическом аспекте [5, с. 13; 4, с. 40].

Цель исследования – установить взаимосвязь гендера и личностных характеристик спортсменов.

Исследование проводилось при участии 70 спортсменов – тяжелоатлетов (32 девушки и 38 юношей), из числа членов сборной России

и Краснодарского края по тяжелой атлетике, в возрасте 18–26 лет. В качестве методов психодиагностики использовались: опросник С. Бем «Психологический пол личности», «Стиль саморегуляции поведения – 98» В.И. Моросановой, опросники «Мотивация к успеху» и «Мотивация избегания неудач» Т. Элерса, методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда. По результатам исследования психологического пола мы выделили две группы. Первую группу составили спортсмены с маскулинным психологическим полом (8 девушек и 35 юношей), а во вторую группу – с феминным психологическим полом (24 девушки и 3 юношей).

Как видно из рисунка 1, значение показателя феминности превосходит значение показателя маскулинности у спортсменок, в то время как у спортсменов противоположная тенденция, с явно выраженной маскулинной доминантой. Это говорит о конструктивном соответствии пола биологического его социальной детерминантой.

Спортсменки характеризуются социально одобряемым и оптимальным представлением о гендере, невзирая на то, что вовлечены в традиционно «мужской» вид спорта.

Это является следствием того, что включенность в мужской вид спорта усиливает понимание своей женской сути, а не неосознанное копирование мужского типа поведения. В связи с этим

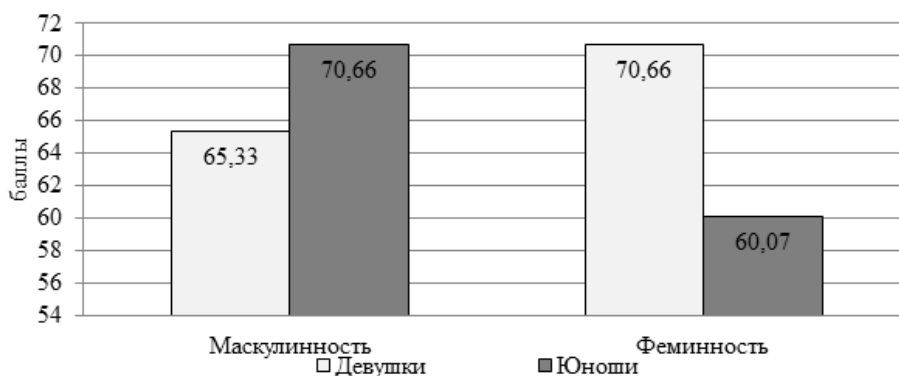


Рис. 1. Показатели психологического пола у юношей и девушек, занимающихся тяжелой атлетикой

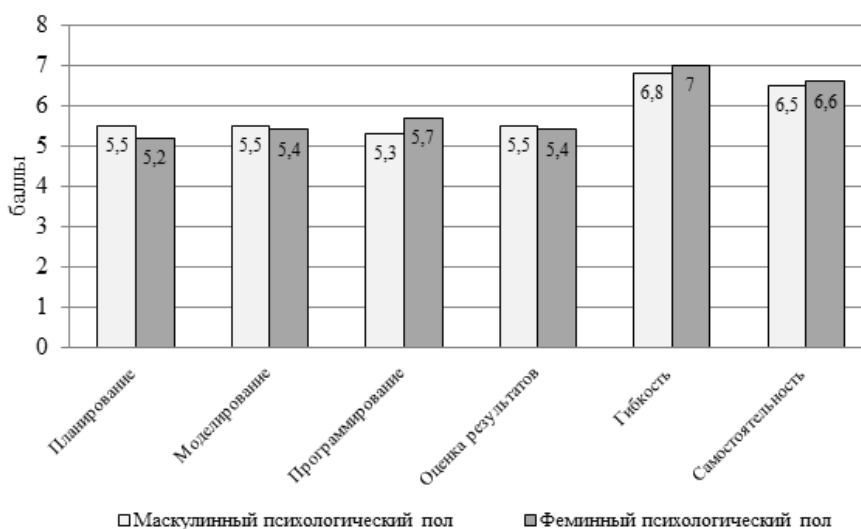


Рис. 2. Показатели осознанной саморегуляции у спортсменов, занимающихся тяжелой атлетикой с различным психологическим полом

примерно равнозначны величины феминности и маскулинности, то есть у девушек все же есть тенденция к андрогинности.

В выборке спортсменов мужского пола «маскулинность» достоверно выше, чем «феминность». Это доказывает, что у мужчин маскулинный психологический пол, стремление закрепить мужскую роль, проявить традиционно мужские черты личности и поведения. Вместе с тем, это является предпосылкой поляризации мужских качеств с женскими и стремление к отрицанию всего, что связано с проявлением типично женских черт. Для девушек это менее характерно.

В современном социуме осуществляется преобразование стандартных представлений о полоролевом поведении и стандартах «мужского» и «женского». Включенность мужчин и женщин в совместную деятельность в разных сферах жизни автоматически стирает различия в способах поведения и способов действий.

Далее нами были проанализированы особенности саморегуляции спортсменов (рис. 2). У спортсменов с выраженной маскулинностью все компоненты саморегуляции средне выражены, а «гибкость» и «самостоятельность» на среднем

уровне, близком к высокому. У спортсменов с феминностью установлен высокий уровень «гибкости», приближен к высокому уровень самостоятельности, остальные компоненты выражены на среднем уровне. Достоверно значимых различий между спортсменами с разным психологическим полом не установлено.

Включенность в спорт способствует развитию навыков саморегуляции, особенности гибкости и самостоятельности, при этом, полоролевая специфика в особенностях саморегуляции не прослеживается.

У спортсменов с маскулинным психологическим полом (рис. 3) выявлена экстернатальность в области неудач, в семейных, производственных отношениях и в отношении здоровья и болезни. Интернатальность выявлена в сфере достижений, в межличностных отношениях. Выявлен общий уровень интернатальности.

У спортсменов с феминным психологическим полом экстернатальность выявлена в сфере неудач, в семейных, производственных отношениях, а интернатальность – в сфере достижений, в межличностных отношениях и в отношении здоровья и болезни. В целом спортсмены с данным типом психологического пола экстернатальны.

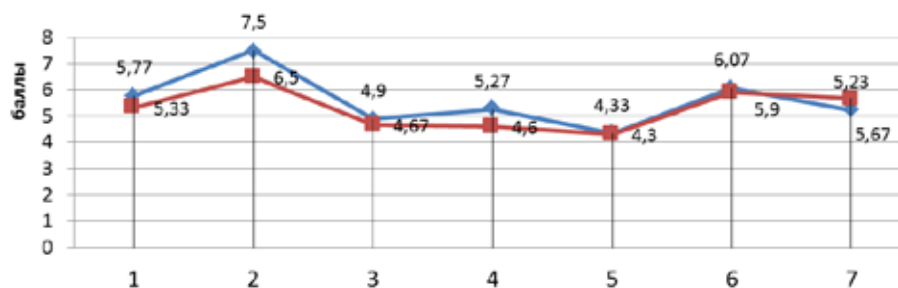


Рис. 3. Показатели уровня субъективного контроля у спортсменов, занимающихся тяжелой атлетикой с различным психологическим полом.

Примечание: 1 – «Общая интернальность», 2 – «Интернальность в области достижений», 3 – «Интернальность в области неудач», 4 – «Интернальность в области семейных отношений», 5 – «Интернальности в области производственных отношений», 6 – «Интернальности в области межличностных отношений», 7 – «Интернальности в отношении здоровья и болезни»

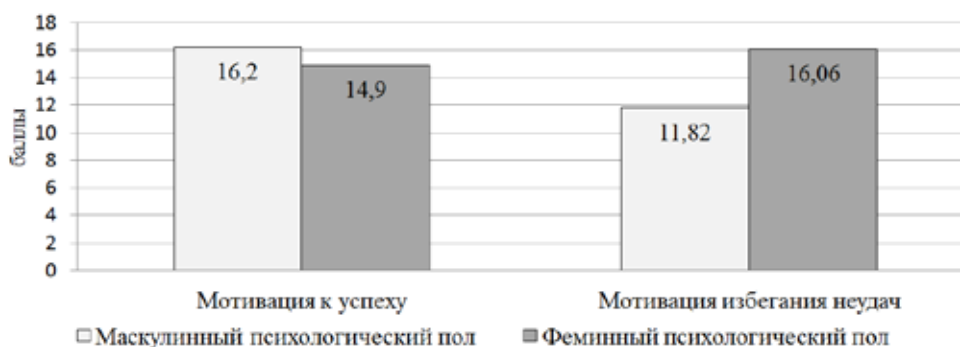


Рис. 4. Показатели мотивации спортсменов, занимающихся тяжелой атлетикой с различным психологическим полом

По показателю «интернальность в области достижений» выявлены достоверно значимые различия, данный параметр выше у маскулинным психологическим полом. В обеих группах этот показатель наиболее выражен. Область достижений для спортсмена крайне значима в общественном сознании достижения – это область деятельности мужчин.

По результатам исследования мотивации в двух группах выявлены разнонаправленные тенденции (рис. 4).

У маскулинных спортсменов мотивация к успеху выше, чем мотивация избегания неудач. У феминных спортсменов, напротив, мотивация избегания неудач выше, чем мотивация к успеху. У спортсменов с маскулинным психологическим полом достоверно выше мотивация к успеху, чем у феминных спортсменов, у которых достоверно выше мотивация избегания неудач.

Для феминных спортсменов могут быть характерны такие поведенческие проявления, как низкая продуктивность при решении сложных задач, слабая временная перспективность при планировании, тревожность, уход от ответственности, снижение привлекательности задачи при неуспехе. У маскулинных тяжелоатлетов противоположные поведенческие особенности: ставят адекватные реалистичные цели, упорство в достижении цели, высокий личный вклад в успехи, предпочтение

ситуаций умеренного риска, способность к долгосрочному планированию.

Мужчины стремятся к развитию тех личностных качеств, которые позволяют им реализовать себя как успешного человека, следуя гендерному стереотипу. Феминность связана с осторожным поведением, стремлением защитить себя, избежать неудачи.

На следующем этапе мы провели корреляционный анализ взаимосвязей психологического пола с саморегуляцией, локусом контроля, мотивацией у спортсменов-тяжелоатлетов.

Взаимосвязи показателей психологического пола и личностных свойств в группе мужчин-спортсменов в основном имеют прямой характер. Маскулинность связана с интернальностью в области достижений ($r=0,70$, $p<0,05$), интернальностью в области производственных отношений ($r=0,68$, $p<0,05$), моделированием ($r=0,66$, $p<0,05$), планированием ($r=0,76$, $p<0,05$) и мотивацией к успеху ($r=0,67$, $p<0,05$).

Феминность связана с интернальностью в области здоровья ($r=0,72$, $p<0,05$). В группе мужчин установлены обратные взаимосвязи маскулинности с интернальностью в области неудач ($r= -0,65$, $p<0,05$), «гибкостью» ($r= -0,71$, $p<0,05$). В группе мужчин корреляционных связей намного меньше, чем у девушек. При дефиците какого-либо свойства его значимость растет, особенно это характер-

но для тех параметров, по которым осуществляется стереотипизация, в частности, это касается маскулинности мужчин в тяжелой атлетике.

В группе женщин выявлены прямые связи маскулинности с интернальностью в области достижений ($r=0,65$, $p<0,05$), интернальностью в области производственных отношений ($r=0,70$, $p<0,05$), самостоятельностью ($r=0,71$, $p<0,05$), моделированием ($r=0,69$, $p<0,05$) и мотивацией к успеху ($r=0,67$, $p<0,05$). Феминность имеет прямые связи с интернальностью в области неудач ($r=0,70$, $p<0,05$) и в области межличностных отношений ($r=0,68$, $p<0,05$), мотивацией избегания неудач ($r=0,73$, $p<0,05$) и гибкостью ($r=0,71$, $p<0,05$). В группе женщин установлены две обратные взаимосвязи маскулинности и мотивации избегания неудач ($r=-0,65$, $p<0,05$), феминности с оценкой результатов ($r=-0,70$, $p<0,05$). Это является свидетельством прибегания к стратегии феминности как способа защиты при риске негативного исхода ситуации.

Женщины вынуждены прибегать к реализации мужского типа поведения по причине необходимости отстаивать свою позицию в деятельности. При этом им удалось сохранить и свойственные женщинам модели поведения. Это отражено в связях личностных свойств с феминностью. Двойственная поведенческая стратегия доказывает склонность женщин-тяжелоатлетов к андрогинности.

Мужчины-тяжелоатлеты чувствуют себя комфортно в своем виде спорта, четко осознавая его маскулинную направленность, которая связана с ростом уровня выраженности личностных качеств, необходимых для достижений: интернальность в области достижений, в области производственных отношений, моделирование, планирование и мотивация к успеху. Маскулинность связана со снижением интернальностью в области неудач и гибкость. Феминность мужчин способствует усилению интернальности в сфере здоровья и болезни. У женщин маскулинность связана с ростом интернальности в области достижений, производственных отношений, самостоятельности, моделирования, мотивации достижения. Выраженность феминности связана с ростом уровня интернальности в области неудач, в области межличностных отношений, что способствует тенденции избегать неудачи и проявлять гибкость в поведении. Использование девушками гендерных стратегий направлено на обеспечение безопасности в ситуации вероятной неудачи, что подтверждено обратными связями показателей психологического пола с параметром мотивации избегания неудач и оценкой результатов.

Библиографический список

1. Багадирова С.К. Формирование гендерной идентичности в условиях профессионализации личности в спорте // Вестник Адыгейского госу-

дарственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 2 (136). – С. 114–118.

2. Босенко Ю.М. Особенности регуляторных свойств у спортсменов разного пола, квалификации, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2013. – № 3. – С. 66–71.

3. Бугаевский К.А. Изучение гендерной идентификации и полового диморфизма у спортсменок в ряде видов спорта // Физкультура, спорт, здоровье. Сборник статей Всерос. с междунар. участием очно-заочной науч.-практ. конф. – Воронеж: Научная книга, 2016. – С. 133–137.

4. Дамадаева А.С. Гендерные исследования в спортивной психологии // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 40–49.

5. Лубышева Л.И. Женщина и спорт: социальный аспект // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 6. – С. 13–16.

6. Пархоменко Е.А. Гендерные аспекты социального становления личности спортсмена в условиях ранней профессионализации // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 173–180.

7. Распопова А.С. Личностные предпосылки стрессоустойчивости спортсменов разного пола как ресурс повышения их конкурентоспособности // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2017. – № 7. – С. 218–222.

8. Харитонова И.В., Морозова Е.Н. Особенности субъективного благополучия и социально-психологической адаптации подростков, занимающихся и не занимающихся спортом // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 231–234.

References

1. Bagadirova S.K. Formirovanie gendernoj identichnosti v usloviyah professionalizacii lichnosti v sporte // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. – 2014. – № 2 (136). – S. 114–118.

2. Bosenko YU.M. Osobennosti reguljatornyh svojstv u sportsmenov raznogo pola, kvalifikacii, zanimayushchihsya komandnymi i individual'nymi vidami sporta // Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika. – 2013. – № 3. – S. 66–71.

3. Bugaevskij K.A. Izuchenie gendernoj identifikacii i polovogo dimorfizma u sportsmenok v ryade vidov sporta // Fizkul'tura, sport, zdorov'e. Sbornik statej Vseros. s mezhdunar. uchastiem ochno-zaочноj nauch.-prakt. конф. – Voronezh: Nauchnaya kniga, 2016. – S. 133–137.

4. Damadaeva A.S. Gendernye issledovaniya v sportivnoj psihologii // Psihologicheskij zhurnal. – 2012. – Т. 33. – № 1. – S. 40–49.

5. Lubysheva L.I. ZHenshchina i sport: social'nyj aspekt // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2000. – № 6. – S. 13–16.

6. Parhomenko E.A. Gendernye aspekty social'nogo stanovleniya lichnosti sportsmena v usloviyah rannej professionalizacii // Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizacii. – 2016. – T. 1. – № 1. – S. 173–180.

7. Raspopova A.S. Lichnostnye predposylki stressoustojchivosti sportsmenov raznogo pola kak

resurs povysheniya ih konkurentosposobnosti // Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizacii. – 2017. – № 7. – S. 218–222.

8. Haritonova I.V., Morozova E.N. Osobennosti sub"ektivnogo blagopoluchiya i social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov, zanimayushchihsya i ne zanimayushchihsya sportom // Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizacii. – 2016. – T. 1. – № 1. – S. 231–234.

Распопова Анна Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

Босенко Юлия Михайловна

кандидат психологических наук

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар
annar25@mail.ru, Lavina32@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ТРЕНЕРОВ КАК РЕСУРС ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

В статье представлены данные исследования ценностных ориентаций специалистов по физической культуре с учетом пола и стажа педагогической деятельности. В качестве испытуемых выступили тренеры различных спортивных специализаций (n=122). В первую группу вошли тренеры со стажем работы от 0 до 5 лет в возрасте от 24 до 35 лет, во вторую группу вошли тренеры со стажем 5–10 лет в возрасте от 26 до 54 лет. Такие ценностные ориентации, как «высокое материальное положение», «активные социальные контакты», «развитие себя», «достижения», формируются под влиянием стажа профессиональной деятельности и пола тренера. Данные могут использоваться для прогнозирования результативности профессиональной деятельности тренеров.

Ключевые слова: ценностные ориентации, тренер, пол, стаж работы, многофакторный дисперсионный анализ.

В современных условиях растут требования не только к деятельности специалиста в области физической культуры, но и к его личности, что выражается в предъявлении высоких стандартов к успешности профессионала [1, с. 246; 10, с. 175]. Это зачастую негативно влияет на личностное развитие, психическое состояние специалиста [8, с. 183–187; 9, с. 337–342]. В процессе решения значимых задач профессиональной деятельности тренер не придает значения своей личной конкурентоспособности. Профессиональные задачи тренера базируются на умении представить в своей деятельности технические, физические, психологические параметры учебно-тренировочной и соревновательной деятельности своего воспитанника [6, с. 24; 7, с. 1–50]. Критерием эффективности профессиональной деятельности может выступать система ценностей специалиста [1, с. 247; 3, с. 9; 5, с. 346–349].

Элементами осознанного восприятия индивидом общественной реальности являются ценностные ориентации, которые становятся основой для мотивации поведения и оказывают воздействие на все жизненные сферы человека [4, с. 27].

Критерием личностной зрелости и показателем меры её социальности являются сформированные ценностные ориентации. Их устойчивость детерминирует определенные личностные качества, такие как цельность, надёжность, принципиальность, следование конкретным идеалам, развитая воля, активная жизненная позиция. Незрелость ценностных ориентаций свидетельствует об инфантилизме личности, преобладании внешних стимулов во внутренней структуре личности [2, с. 38–44].

Наше исследование направлено на установление влияния стажа профессиональной деятельности и пола на развитие ценностных ориентаций личности тренеров.

Для изучения ценностных ориентаций использовался опросник терминальных ценностей (ОтеЦ) И.С. Сенина. В исследовании участвовали тренеры

различных спортивных специализаций. В первую группу исследуемых тренеров вошли респонденты со стажем работы от 0 до 5 лет в возрасте от 24 до 35 лет (34 женщины, 27 мужчин), во вторую группу вошли тренеры, чей стаж составил 5–10 лет, в возрасте от 26 до 54 лет (26 мужчин и 35 женщин). Исследование выполнено на базе ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма.

В результате исследования ценностных ориентаций у респондентов со стажем работы менее 5 лет было установлено (рис. 1), что наиболее значимой ценностью для них является «материальное положение». Тренеры приступают к активной деятельности, реализуя цели, получают профессию или трудовую деятельность. Второй по значимости является ценность «активные социальные контакты», для них важно устанавливать благоприятных отношения в разных сферах жизни, усиление межличностных связей, исполнение социальной роли. Важной ценностью является «сохранение собственной индивидуальности». Тренеры с небольшим стажем работы осознают свою значимость как личности, верят в себя, в свои способности, суждения, ставят себя выше остальных, но стараются не выражать эти качества во внешней среде.

На среднем уровне представлены ценности: «развитие себя», «духовное удовлетворение», то есть для тренеров важно постоянно совершенствовать свою индивидуальность, руководствоваться моральными принципами, развивать свои способности, добиваться успехов во всём. Тренеры ориентированы на высокую избирательность взаимоотношений с окружающими, имеют потребность в свободном эмоциональном общении. Высокие результаты показывают ценности «достижения» и «креативность», потребность ориентироваться на цели, решать жизненные задачи, возможность видеть представление о своём желаемом «Я», стремятся к реализации способностей. Наименее важной ценностью является «собственный престиж»,

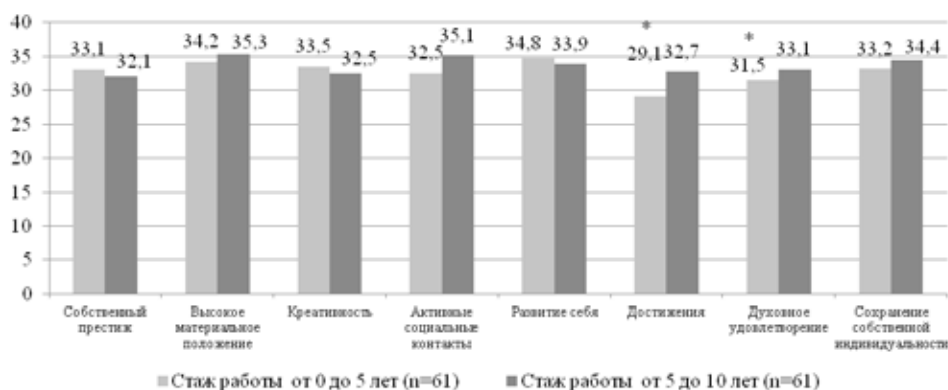


Рис. 1. Средние значения показателей ценностных ориентаций у тренеров с разным стажем работы.
Примечание: знаком * отмечены различия, достоверно значимые при $p \leq 0,05$

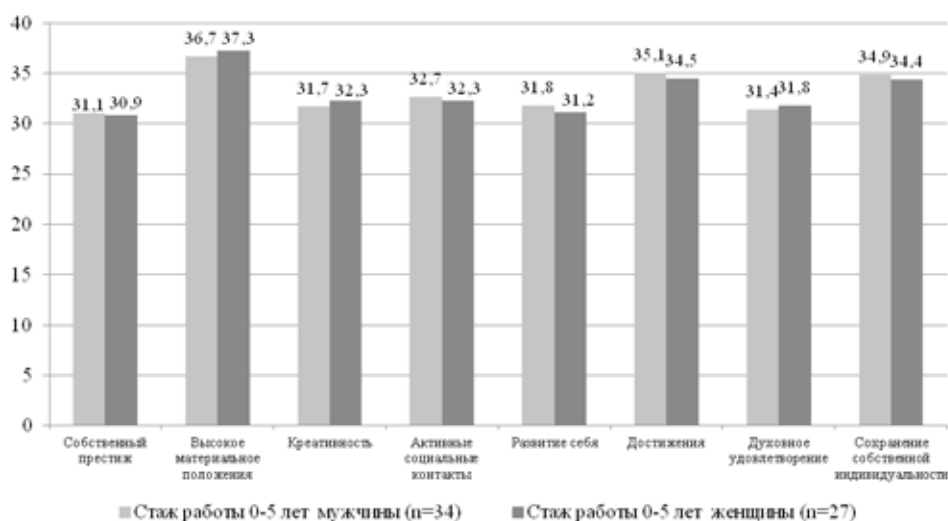


Рис. 2. Средние значения показателей ценностных ориентаций у мужчин и женщин со стажем работы от 0 до 5 лет

тренеры не стремятся завоёвывать собственное признание в обществе.

Достоверные различия выявлены между тренерами с разным стажем по двум шкалам: «достижения» и «духовное удовлетворение» (рис.1).

Наиболее значимой ценностью для тренеров со стажем работы от 5 до 10 лет является «развитие себя». Это означает стремление постоянно совершенствовать свои индивидуальные особенности, личностные и профессиональные характеристики.

Ведущей для данной группы является необходимость добиваться успехов во всём, достигать профессиональных результатов и придавать своему карьерному развитию прогрессивный характер. Второй по значимости является ценность «материальное положение».

Результаты по показателю «креативности» означают, что тренеры стремятся к реализации своих творческих возможностей, изменению окружающей действительности. Среднюю позицию среди терминальных ценностей занимают «сохранение собственной индивидуальности», «собственный престиж». Тренеры осознают значимость собственной личности, характеризуются верой в себя,

в свои способности. Также для них важно получать положительную оценку со стороны общества, важно занимать престижную позицию.

Следующими по значимости ценностями выступают: «активные социальные контакты», «духовное удовлетворение», они готовы устанавливать благоприятных отношения в некоторых областях общественного взаимодействия, увеличение собственных контактов, осуществление социальной роли. Тренеры с большим стажем работы ориентированы на высокую избирательность взаимоотношений с окружающими, в других связях и общении их больше удовлетворяет потребность в свободном эмоциональном общении. Наименее важной ценностью является «достижения», они ориентируются на цели, но им не так важно решение жизненных задач, представление о желаемом «Я».

Сравнение полученных результатов по выраженности ценностных ориентаций наглядно представлено в рисунке 1. Тренеры с небольшим стажем работы менее ориентированы на цели, решение жизненных задач, возможность видеть представление о своём желаемом «Я», тем не менее, их удовлетворяет потребность в свободном,

эмоциональном общении среди коллег, руководство морально-нравственными принципами, понимание других людей. Для опытных тренеров более значимы ценности «достижения» и «духовное удовлетворение», так как они более мобилизованы, способны достигать принципиально профессиональных результатов, более важно придавать своему профессиональному развитию восходящий прогрессивный характер и руководствоваться моральными принципами.

Анализ данных в группах мужчин и женщин со стажем работы от 0 до 5 лет представлен на рисунке 2.

Почти все терминальные ценности как у мужчин, так и женщин, в зоне средних значений. Однако приоритетные ценности в группе мужчин четко прослеживаются. На первом месте высокое материальное положение, к которому человек стремится, несмотря на то, что оно на данный момент не выражено. На втором месте ценность достижений и сохранения индивидуальности.

Предпочтение других ценностей некоторыми тренерами с небольшим стажем, не меняет общей тенденции по ценностям в целом по группе. В целом по группе характеристика ценностных ориентаций такова: стремление к высокому материальному положению и достижениям. Предпочтение данной ценности является доказательством вероятности неблагоприятного влияния неудачного исхода дел и отсутствием согласования между ожиданиями и реальной ситуацией на самооценку, что способствует развитию склонности к самонаказанию. Значимым параметром является автономия от окружающих, их мнений и оценок, что свидетельствует об осознании уникальности собственной личности. Такие типы ценностей, как «собственный престиж», «креативность», «духовное удовлетворение», не имеют высокого уровня значимости.

Невысокий уровень выраженности ценности собственного престижа можно обосновать высоким уровнем значимости ценности индивидуальности для тренеров с небольшим опытом работы. Для них не представляет высокой значимости одобрение социума, коллег, окружения. На них серьезным образом влияют параметры, обусловленные спецификой возраста, например, дихотомичность мышления, склонность подвергать сомнению ценности старшего поколения, поиск собственных смыслов, стремление познать себя.

Ценность творческого мышления определяется стремлением к преобразованию и наименее значима для тренеров обоего пола с небольшим стажем работы. Данный параметр для них малозначим, что вызывает тревогу.

Рассмотрим данные, полученные по результатам применения опросника терминальных ценностей И.Г. Сенина у мужчин и женщин, имеющих стаж работы от 5 до 10 лет (рис. 3). Доминирующими терминальными ценностями у тренеров обоего пола со стажем работы от 5 до 10 лет являются «высокое материальное положение», «развитие себя», «достижения», «индивидуальность». Ценностями «второго плана» являются «креативность», «активные социальные контакты», «духовное удовлетворение». Доминирующими терминальными ценностями у тренеров обоего пола со стажем работы от 5 до 10 лет являются «высокое материальное положение», «развитие себя», «достижения», «индивидуальность». Ценностями «второго плана» являются «креативность», «активные социальные контакты», «духовное удовлетворение».

Ценность собственного престижа малозначима по сравнению с другими. Достоверно значимых различий между тренерами разного пола не выявлено, то есть имеются стойкие групповые тенденции. Так, для тренеров данной группы свойственно стремление к успеху в жизни, стремление

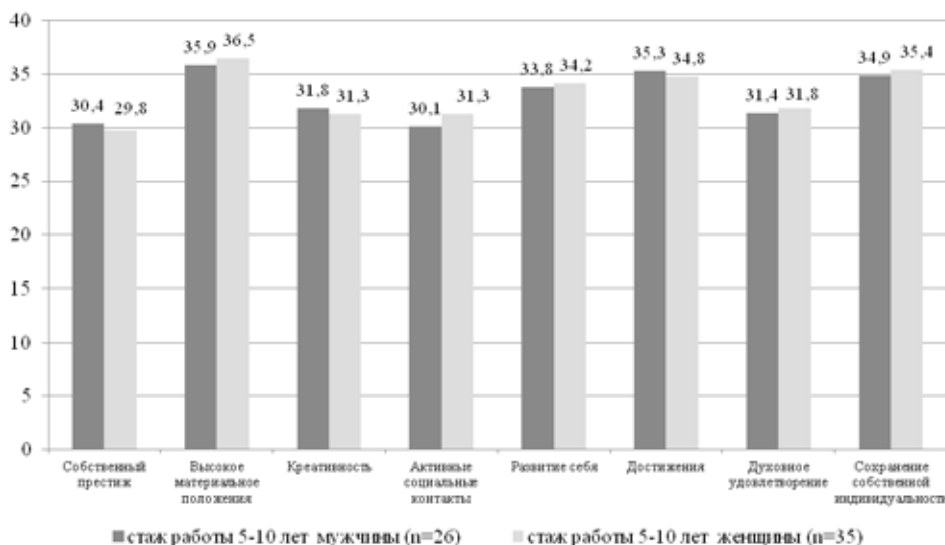


Рис. 3. Средние значения показателей ценностных ориентаций у мужчин и женщин, со стажем работы от 5 до 10 лет

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа влияния профессиональной деятельности на ценностные ориентации

Показатели	Вид профессиональной деятельности		Пол	
	F	Sig.	F	Sig.
Собственный престиж	2,98	0,09	0,68	0,41
Высокое материальное положения	7,93	0,03*	7,08	0,01*
Креативность	3,25	0,07	34,18	0,00
Активные социальные контакты	4,64	0,03*	12,60	0,00*
Развитие себя	11,74	0,00*	8,43	0,00*
Достижения	3,00	0,08	11,32	0,01*
Духовное удовлетворение	0,51	0,48	5,60	0,02
Сохранение собственной индивидуальности	9,06	0,00	53,21	0,00

Примечание: знаком (*) отмечены статистически значимые результаты влияния факторов, прошедших проверку тестом Ливена (Sig. ≤ 0,05).

к саморазвитию, интерес к собственной личности, объективной оценке своих способностей, что может быть основой для полноценности профессиональной реализации.

К менее ожидаемым результатам можно отнести низкую значимость ценности активных социальных контактов для тренеров-мужчин, которая в то же время является профессионально важной. Вероятно, мужчины-тренеры могут избегать общения или минимизировать его.

У всех групп испытуемых имеется общая тенденция: значимость ценности собственного престижа. Для тренеров характерна автономия, склонность ориентироваться на собственное мнение.

Чтобы определить влияние профессиональной деятельности и пола на развитие ценностных ориентаций личности тренеров, мы провели многофакторный дисперсионный анализ, где независимыми переменными стали стаж профессиональной деятельности и пол, а зависимыми – показатели методики опросник терминальных ценностей (табл.1).

В результате проведенной оценки связей между показателями мы установили, что пол тренера и длительность профессиональной деятельности оказывает влияние на формирование таких ценностных ориентаций как «высокое материальное положение», «активные социальные контакты», «развитие себя», «достижения».

Тренеры мужского пола как со стажем работы от 0 до 5 лет, так и те кто работает от 5 до 10 лет имеют большую заинтересованность в материальном благополучии как к главному смыслу существования.

Для тренеров женского пола, как со стажем работы от 0 до 5 лет, так и от 5 до 10 лет, значимой ценностью является наличие положительных отношений в разных сферах жизни, социальная активность, осуществление своей социальной роли. На формирование ценностной ориентации «развитие себя» большее влияние оказывает стаж работы тренера. Так, тренеры с большим опытом рабо-

ты независимо от пола склонны ценить познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик. На формирование ценности «достижения» влияние оказывает пол специалиста, независимо от длительности профессиональной деятельности. Мужчины более склонны к постановке и решению определённых жизненных задач как главных.

Следовательно, ценностные ориентации, закреплённые спецификой профессиональной деятельности и гендерными особенностями, являются важнейшими элементами внутренней структуры личности тренера.

Библиографический список

1. *Босенко Ю.М., Распопова А.С.* Влияние стажа профессиональной деятельности и пола на развитие самоотношения и ценностных ориентаций личности тренеров // *Материалы науч. и науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.* – Краснодар, 2018. – № 1. – С. 246–247.
2. *Бубнова С.С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // *Психологический журнал.* – 2007. – № 5. – С. 38–44.
3. *Гомзякова И.П.* Ценностные ориентации тренера // *Материалы итоговой науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава Национального государственного Университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта.* – 2015. – С. 9.
4. *Десфонтейнес Л.Г.* Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1994. – 27 с.
5. *Епишкин Д.В.* Соотношение показателей профессионального самосознания студентов спортивной специализации и тренеров со стажем от 1 до 3 лет // *Рудиковские чтения: материалы XIII Международной научно-практической конферен-*

ции психологов физической культуры и спорта. – 2017. – С. 346–350.

6. Момот Д.А. Самосознание и педагогическое мастерство тренеров: акмеологический аспект (на материалах детско-юношеского спорта): дис. канд. психол. наук – СПб., 1999. – 159 с.

7. Николаев А.Н. Психология тренерской деятельности в детско-юношеском спорте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2005. – 50 с.

8. Полянская Е.И., Босенко Ю.М. Взаимосвязь индивидуального стиля деятельности и эмоционального выгорания у тренеров // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 183–187.

9. Полянская Е.И., Босенко Ю.М. Личностные предпосылки эмоционального выгорания тренеров и педагогов физической культуры // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2017. – № 7. – С. 337–342.

10. Чжан С. Результаты изучения отношения тренеров к педагогической профессии в спорте // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 11 (105). – С. 175–178.

References

1. Bosenko YU.M., Raspopova A.S. Vliyanie stazha professional'noj deyatel'nosti i pola na razvitie samootnosheniya i cennostnyh orientacij lichnosti trenerov // Materialy nauch. i nauch.-prakt. konf. professorsko-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma. – Krasnodar, 2018. – № 1. – S. 246–247.

2. Bubnova S.S. Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelinejnaya sistema // Psihologicheskij zhurnal. – 2007. – № 5. – S. 38–44.

3. Gomzyakova I.P. Cennostnye orientacii trenera // Materialy itogovoj nauch.-prakt. konf. professorsko-prepodavatel'skogo sostava Nacional'nogo gosudarstvennogo Universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i zdorov'ya im. P.F. Lesgafta. – 2015. – S. 9.

4. Desfontejnes L.G. Cennostnye orientacii na razlichnyh ehtapah razvitiya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 1994. – 27 s.

5. Epishkin D.V. Sootnoshenie pokazatelej professional'nogo samosoznaniya studentov sportivnoj specializacii i trenerov so stazhem ot 1 do 3 let // Rudikovskie chteniya: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii psihologov fizicheskoy kul'tury i sporta. – 2017. – S. 346–350.

6. Momot D.A. Samosoznanie i pedagogicheskoe masterstvo trenerov: akmeologicheskij aspekt (na materialah detsko-yunosheskogo sporta): dis. kand. psihol. nauk – SPb., 1999. – 159 s.

7. Nikolaev A.N. Psihologiya trenerskoj deyatel'nosti v detsko-yunosheskom sporte: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. – SPb., 2005. – 50 s.

8. Polyanskaya E.I., Bosenko YU.M. Vzaimosvyaz' individual'nogo stilya deyatel'nosti i ehmocional'nogo vygoraniya u trenerov // Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizacii. – 2016. – Т. 1. – № 1. – S. 183–187.

9. Polyanskaya E.I., Bosenko YU.M. Lichnostnye predposylki ehmocional'nogo vygoraniya trenerov i pedagogov fizicheskoy kul'tury // Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizacii. – 2017. – № 7. – S. 337–342.

10. CHzhan S. Rezul'taty izucheniya otnosheniya trenerov k pedagogicheskoy professii v sporte // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2013. – № 11 (105). – S. 175–178.

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923

Самохвалова Анна Геннадьевна
доктор психологических наук, доцент

Костромской государственный университет

Метц Марина Валерьевна

доктор философии (PhD)

Евангелическая Высшая школа г. Дармштадт, Германия

Скрябина Ольга Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет

a_samohvalova@ksu.edu.ru, marina.metz@eh-darmstadt.de, olga-skryabina@mail.ru

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ РОССИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ 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 городах федеральной земли Гессен (западная Германия) и в России (г. Кострома). Выявлены общевозрастные коммуникативные трудности, характерные для подросткового этапа онтогенеза; а также кросскультурные различия коммуникативных трудностей российских и немецких подростков в возрасте 14–16 лет ($n = 240$; $M = 15,2$). С учетом контекста ситуаций общения респондентов описаны трудности, возникающие в процессе коммуникаций с взрослыми и сверстниками. Представлены доминирующие способы и ресурсы преодоления коммуникативных трудностей подростков, проживающих в разных социокультурных условиях.

Ключевые слова: подросток, общение, коммуникативные трудности, социокультурная среда, кросскультурные различия, преодоление, ресурсы.

Постановка проблемы

Исследуя на протяжении многих лет проблему затрудненного общения детей и подростков, мы пришли к выводу о необходимости *социокультурного подхода* к ее изучению [7, с. 5; 13, с. 176; 15], который позволяет выявлять детерминанты и специфику коммуникативных трудностей ребенка, его субъективные переживания и способы преодоления возникающих в общении проблем в той национальной, культурной, образовательной среде, в которой непосредственно происходит социализация субъекта. Ведь именно *культура* является высоко сложной, постоянно меняющейся системой значений (смыслов), разделяемой, передаваемой и изменяемой от поколения к поколению; системой общих установок, верований, классификаций, норм, ролей, ценностей, которые «организованы вокруг одной идеи» [8, с. 16; 14, с. 65; 17, с. 141]. Несомненно, некоторые нормы взаимодействия достаточно универсальны, однако каждая культура трактует свое приемлемое и ожидаемое социальное поведение личности [2; 18, с. 229; 9, с. 161], в том числе и в ситуациях межличностного общения.

Кроме того, исследование затрудненного общения детей и подростков с необходимостью должно учитывать *социальный контекст коммуникации* как систему внутренних и внешних условий поведения и деятельности, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обуславливающих смысл и значение этой ситуации как целого и ее

компонентов [1; 12, с. 141]. Т.е. необходимо учитывать, с взрослым, или со сверстником происходит общение, в привычной или незнакомой ситуации, в комфортных или враждебных условиях и т.д.

Поэтому, констатировать наличие или отсутствие каких-либо коммуникативных трудностей у детей и подростков, не учитывая специфику культурных практик, традиций и ценностей социокультурной среды, контекста, характера и стрессогенности ситуации общения, возрастных и гендерных характеристик партнеров и др., – дело бесполезное. Оно не дает исследователю необходимых данных для понимания причин возникших трудностей, путей их конструктивного преодоления, выстраивания индивидуальных траекторий психологического сопровождения онтогенеза общения.

Затрудненное общение понимается нами 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). В *классификации коммуникативных трудностей* мы выделяем четыре группы: базовые, содержательные, инструментальные, рефлексивные трудности [4].

Организация исследования

Нами было организовано кросскультурное исследование, целью которого стало изучение коммуникативных трудностей и способов их преодоления у немецких и российских подростков в ситуациях общения с взрослыми и сверстниками.

Проверялась гипотеза о существовании кросскультурных различий коммуникативных трудностей и способов их преодоления у подростков, проживающих в разных социокультурных условиях.

Выборка включала 240 респондентов в возрасте 14–16 лет ($M = 15,2$), учащихся городских общеобразовательных школ, воспитывающихся в полных семьях, не имеющих миграционного фона; из них 140 немецких и 140 российских подростков. Каждая национальная группа включала в себя представителей мужского ($n = 70$) и женского пола ($n = 70$).

Исследование проводилось с помощью Опросника А.Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [3], 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) *рефлексивные* – 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.

Способы преодоления подростками коммуникативных трудностей, возникающих в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками в образовательной среде школы, исследовались с помощью проективного метода незаконченных предложений. Подросткам предлагалось продолжить следующие фразы:

1. *Общение для меня – это ...;*
2. *Иногда я испытываю трудности в общении, такие как ...;*
3. *Труднее всего мне общаться с ...;*
4. *Когда мне трудно общаться с одноклассниками, я ...;*
5. *Когда мне трудно общаться со своими учителями, я ...;*
6. *Когда мне трудно общаться с ребятами из других школ, я ...;*
7. *Когда мне трудно общаться с малознакомыми взрослыми, я ...;*
8. *Преодолевать трудности в общении мне помогает ...;*
9. *Преодолевать трудности в общении мне мешает ...*

Категориями контент-анализа свободных высказываний подростков были:

- эмоциональное отношение подростка к процессу общения (1-3);
- способы преодоления коммуникативных трудностей (4-7);
- ресурсы преодолевающего поведения (8-9).

Для проведения исследования в Германии методический инструментарий был переведен на немецкий язык и адаптирован Метц Мариной Валерьевной, доктором философии (PhD), преподавателем Евангелической Высшей школы г. Дармштадт, почетным профессором Костромского государственного университета.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (U-критерий Манна-Уитни, множественный функциональный критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера).

Значимые различия коммуникативных трудностей немецких и российских подростков
(по критерию U Манна-Уитни)

Коммуникативные трудности	Немецкие подростки		Российские подростки	
	трудности с взрослыми	трудности со сверстниками	трудности с взрослыми	трудности со сверстниками
Трудности эмпатии	U = 298,0; p = 0,02	U = 244,5; p = 0,005		
Раздражительность	U = 274,5; p = 0,006	U = 313,5; p = 0,03		
Безынициативность	U = 173,0; p = 0,001			U = 272,0; p = 0,02
Эгоцентризм	U = 291,0; p = 0,01	U = 231,0; p = 0,002		
Трудность в установлении контакта	U = 297,5; p = 0,03			U = 283,0; p = 0,01
Ожидание предвзятости	U = 275,5; p = 0,01	U = 307,0; p = 0,02		
Неуверенность в себе	U = 186,0; p = 0,001			U = 215,5; p = 0,002
Конформизм	U = 271,0; p = 0,009			U = 213,0; p = 0,005
Эмоционально-личностная зависимость от партнера	U = 284,5; p = 0,03			U = 172,0; p = 0,001
Зависть	U = 216,0; p = 0,001			
Трудности ориентации в коммуникативной ситуации	U = 234,5; p = 0,002	U = 171,0; p = 0,001		
Трудности целеполагания			U = 246,0; p = 0,005	U = 290,0; p = 0,03
Трудности планирования			U = 284,5; p = 0,03	U = 282,0; p = 0,04
Неспособность предвидеть конфликт	U = 304,0; p = 0,03			
Трудности выбора способа влияния			U = 315,0; p = 0,04	U = 289,0; p = 0,02
Трудность перестройки коммуникативной программы	U = 212,0; p = 0,004	U = 232,5; p = 0,02		
Вербальные трудности			U = 233,5; p = 0,01	U = 234,5; p = 0,01
Трудности построения диалога			U = 205,5; p = 0,001	U = 194,0; p = 0,002
Трудности слушания и обратной связи			U = 234,0; p = 0,01	U = 213,5; p = 0,006
Трудность самоанализа коммуникативных действий	U = 189,5; p = 0,002	U = 175,0; p = 0,002		
Нежелание выявлять собственные ошибки	U = 276,5; p = 0,02	U = 217,0; p = 0,002		
Неспособность признать собственные ошибки	U = 241,0; p = 0,02	U = 224,5; p = 0,01		
Страх использования новых способов общения	U = 306,0; p = 0,03	U = 272,0; p = 0,04		

Результаты исследования

Сравнение полученных эмпирических данных показало наличие *кросскультурных различий коммуникативных трудностей*, возникающих у немецких и российских подростков в ситуациях взаимодействия с взрослыми и сверстниками (табл. 1).

Базовые коммуникативные трудности значимо чаще возникают у немецких подростков ($U = 158,5; p = 0,001$), чем у российских. Причем, трудности *эмпатии, раздражительность, эгоцентризм, ожидание предвзятого отношения со стороны партнера* возникают как в коммуникаци-

ях с взрослыми, так и со сверстниками. Неумение или отсутствие практики подростков вникать во внутренний мир собеседника, чувствовать его настроение, предугадывать мысли и действия можно объяснить культурно-ценностным контекстом *индивидуализированного общества*, каковым является западная Германия. Кроме того, подростки растут в чрезвычайно благоприятной социо-экономической ситуации, в которой возможна реализация всех их желаний как консументов. По мнению Немецкого Института Молодежи в Германии «молодежь еще никогда не жила лучше, чем сегодня» [10, с. 9.]. Таким образом немецкие подростки имеют опыт коммуникации, в результате которого, высказав свои желания или нежелания, они достигают задуманной цели. Постоянное фокусирование на индивидуальные потребности, личное эмоциональное состояние, выполнение желаний подростка, акцент на автономность личности с самого детства, право выбора опций проведения досуга и право открыто высказывать свое мнение нередко приводят к *эгоцентричному стилю коммуникации*. Позиция «Я – независимая личность, автономный субъект» стоит в центре коммуникативной ситуации. Поэтому, практических навыков и компетенций для проникновения во внутренний мир собеседника, предугадывания его реакции на высказывания у немецких подростков не хватает. Этим же объясняется и фиксирование на себе, стремление любой ценой настоять на своем, проявляя при этом долю эгоизма и эголизма, которые считаются маркерами уверенности в себе, готовности отстаивать свою позицию, открыто заявлять о своем мнении и коннотируются позитивно. Концентрация на себе, своих потребностях и желаниях в реальной коммуникативной ситуации, особенно если она нестандартна и требует определенных социальных компетенций, становятся серьезным барьером, раздражает и раздражает подростков, вызывает подозрительность и трудности контакта. Это касается как коммуникации со сверстниками, такими же «независимыми личностями», так и общения с взрослыми, которые нередко ограничивают привычную автономию подростка, например в школьном контексте. Индивидуализированный образ жизни, отсутствие эмпатийных навыков коммуникации зачастую становятся причинами дезориентации подростков в ситуации общения, вызывают напряженность и мнительность в отношении к партнерам.

Интересен тот факт, что многие базовые коммуникативные трудности, возникающие у немецких подростков в ситуациях общения с взрослыми, у россиян проявляются в коммуникациях со сверстниками: *трудность в установлении контакта, неуверенность в себе, безынициативность, конформизм, эмоционально-личностная зависимость от партнера*.

Несмотря на провозглашаемую автономность подростка как субъекта, ценностно-культурный контекст Германии подразумевает как авторитет взрослых, так и отсутствие конфликта со взрослыми, особенно в школьном контексте. Эта особенность объясняется селекционной трехступенчатой системой немецкого образования, для успеха в которой необходимы усилия и затраты семьи, постоянный контроль со стороны родителей, ведь именно от социально-материальной ситуации родителей и их активной поддержки образовательного процесса по результатам PISA 2008 зависит школьный успех ребенка в Германии. От уровня приспособляемости к требованиям школьных педагогов, выстраивания с ними эмоционально-коммуникативных отношений, уступчивости и послушания часто зависит образовательная судьба подростка. Этот факт интериоризируется как родителями, вкладывающими ресурсы в образование ребенка и осуществляющими постоянный контроль, так и самими подростками, что, без сомнения, структурирует такие модели коммуникации как соблюдение субординации, уступчивость со стороны подростков, подражание действиям взрослого (педагога, родителя, наставника) и соответствие его требованиям. Ведь при не соблюдении этих нормативных требований взрослые в школе (учителя) могут оценить подростка как «не справляющегося» и «отсеять его» на более низкую ступень образования [16, с. 108].

Поскольку образование имеет в Германии большую ценность, страх «не справиться» с образовательным процессом и постоянный контроль со стороны взрослых, безусловно, структурирует коммуникативный процесс с взрослыми, особенно в школьном контексте.

Некоторые подростки, испытывая пиетет к взрослым, даже склонны к *зависти* по отношению к ним (завидуют компетентности, свободе, личностной и финансовой независимости, успешности и др.). Российские подростки, напротив, на данном этапе онтогенеза более склонны к автономизации, сепарации от взрослых; вместе с тем проявляя тревожность, сомнения в себе, склонность к приспособленчеству и конформизму в среде сверстников. Это обусловлено гипертрофированной потребностью российских подростков к принадлежности к референтной группе и принятию.

Содержательные ($U = 170,0$; $p = 0,001$) и **инструментальные** ($U = 166,5$; $p = 0,001$) **коммуникативные трудности** в общем по выборке более свойственны российским подросткам. В частности российские подростки в общении со сверстниками и взрослыми испытывают *трудности целеполагания и планирования*, в отличие от их немецких сверстников, которые всегда четко планируют и выстраивают стратегию своих коммуникативных действий. Этот результат связан с коллективным

«терминированным стандартом жизни» в Германии, так называемым *Termin*¹, который предполагает четкое планирование и подробное обсуждение цели и содержания любого мероприятия. Например, чтобы встретиться с другом, пойти в кино или поговорить с учителем, необходимо сделать *Termin*, т.е. занести его в календарь и т.д., что, безусловно, обеспечивает долгосрочное надежное планирование. Кроме того, к встрече необходимо серьезно подготовиться, т.к. время общения ограничено и запланировано заранее. Спонтанность и креативность в коммуникациях не приветствуется, интерпретируется как невоспитанность, и, в крайнем случае, может быть присечена. Поэтому немецким подросткам довольно трудно ориентироваться в меняющихся обстоятельствах социальной ситуации, быстро *перестраивать свои планы*, менять стратегию поведения. Это нередко становится причиной их *неспособности предвидеть конфликт*, возможные негативные последствия собственных (незапланированных) действий.

Российские подростки более креативны и спонтанны в трудных ситуациях общения, быстро адаптируются к стрессорам и гибко меняют модели общения [5; 6]. Вместе с тем, нецеленаправленность, а зачастую, хаотичность коммуникативных действий российских подростков приводит к возникновению у них вариативных *вербальных трудностей*, косноязычию, нелогичности, неуместности и непонятности речевых высказываний; а также к *трудностям слушания партнера и формулировки адекватной обратной связи* как в общении со сверстниками, так и со взрослыми.

Рефлексивные коммуникативные трудности значимо чаще возникают у немецких подростков ($U = 211,5$; $p = 0,001$): *трудности самоанализа коммуникативных действий, нежелание выявлять собственные ошибки, неспособность признавать свои ошибки и страх использования новых способов общения*. Нам эти данные показались весьма странными, однако, экспертные оценки немецких педагогов ($n = 12$) показали, что данная шкала методики работает плохо на немецкой выборке. Респонденты либо вообще не понимали смысла, либо в формулировке вопросов вкладывали абсолютно иной (противоположный) смысл. То, что в России воспринимается как зрелая рефлексивная позиция (думать, анализировать прошедший разговор, осознавать ошибки и искать причину своих неудач, винить себя за неправильные паттерны общения и поведения), в Германии считается неприемлемым, т.к. понятие рефлексивности предполагает совершенно другое содержание. Зрелая рефлексия понимается как нейтральная, неперсонифицированная оценка событий, основанная на констатации факта, без акцента на личность и личное участие, такие, например, как «не получилось» или «получилось хорошо». В случае неудачи или ошибки,

акцент на личность и личную ответственность, как свою собственную, так и собеседника, делать не принято, и обычно пресекается рамками «не переходить на личности» или «не персонифицировать проблему». Таким образом, признание своих собственных ошибок в коммуникативной ситуации не требуется, обвинять собеседника или допускать мысли о его вине неприемлемо. Анализ проблемы ограничивается осознанием того, что проблема действительно была, в некоторых случаях описанием ее структурных сложностей. Возможная отработка ошибок направлена на позитивные решения в будущем, а не на исправление личностных ошибок в прошлом. При этом подразумевается, что каждый должен самостоятельно сделать выводы и скорректировать свое будущее поведение. Следовательно, в Германии считается нецелесообразным рефлексия коммуникативных ситуаций по личностным факторам, поэтому параметры, заложенные в методику, субъективно наталкиваются на непонимание и не воспринимаются как трудности.

Интересен тот факт, что в немецкой выборке *половые различия коммуникативных трудностей не выявлены* ($p \geq 0,05$), т.е. описанные тенденции общения свойственны как девушкам, так и юношам, и являются общевозрастными социокультурно обусловленными характеристиками коммуникативных процессов подростка. Паттерны стереотипной социальной половой принадлежности – «типичный юноша» и «типичная девушка» – в Германии стерты. Тенденции развития гендерных понятий гетерогенны и разбросаны от Unisex (в одежде, стиле прически, нормах поведения, семейном быте, проведении досуга и профессиональной ориентации) до признания многообразия полов. В результате общественной стратегии *Gender Mainstreaming* последних десятилетий традиционные нормы гендерных понятий были заменены на провозглашение равноправия полов и на сопровождение развития собственных многогранных гендерных образов юношей и девушек. При этом все современные гендерные исследования указывают на чрезвычайную сложность как обработки тематики гендерных отношений в современной Германии, так и понимания сложности гендерной идентичности у немецкой молодежи [11, с. 241]. Именно поэтому гендерные различия в немецком обществе весьма размыты, в подростковой среде не приветствуется демонстрация типично женских и мужских паттернов поведения.

В российской же выборке существуют половые различия коммуникативных трудностей подростков. Так, *девушкам* более свойственны раздражительность, трудность в установлении контакта, завистливость, эмоционально-личностная зависимость от партнера, трудности планирования и прогнозирования, трудность в принятии ведущей позиции в общении, трудность оценки последствий

Таблица 2

Способы преодоления коммуникативных трудностей немецкими и российскими подростками
(по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера)

Стратегии преодолевающего поведения	Частота упоминаний (в %)		Значение критерия Фишера
	Немецкие подростки (n=140)	Российские подростки (n=140)	
<i>Стратегии преодоления коммуникативных трудностей</i>			
Стратегия моббинга	11	65	6,22***
Дистанцирование, игнорирование проблемы	48	7	5,68***
Социальная поддержка	57	19	5,06***
Манипулятивная стратегия	9	44	4,85***
Агрессивная стратегия	71	26	3,78**
Эмоциональная разрядка	17	38	3,51**
Поиск решения возникшей проблемы	29	13	2,32**
Вера в лучшее, надежда на чудо	24	2	2,11**
<i>Стратегии несовладания с коммуникативными трудностями</i>			
Самообвинение, ненависть к себе	-	23	3,64**
Страх, паника, отчаяние	4	21	3,51**
Уход в болезнь	18	2	3,14**
Суицидальные мысли, чувства, намерения	-	15	2,28**
Бездействие, апатия	-	13	1,97*

Примечание: * – значимость различий $p \leq 0,050$; ** – значимость различий $p \leq 0,010$; *** – значимость различий $p \leq 0,001$.

собственных действий ($p \leq 0,003$); юноши испытывают трудности эмпатии, склонны к эгоцентризму, им трудно ориентироваться в изменяющихся условиях общения, выбирать адекватные способы воздействия на партнера, в процессе общения возникают вербальные и невербальные трудности, особенно сложно признавать и исправлять собственные ошибки в коммуникациях ($p \leq 0,004$). Следовательно, можно говорить о гендерной дифференциации коммуникативных трудностей у российских подростков.

Вторая часть исследования была посвящена выявлению кросскультурных различий преодолевающего поведения подростков в ситуациях затрудненного общения (табл. 2).

Результаты исследования позволили выявить доминирующие стратегии преодоления коммуникативных трудностей в каждой национальной группе. Так, немецкие подростки в ситуациях затрудненного общения склонны как к конструктивным способам преодоления коммуникативных трудностей: поиск решения возникшей проблемы («пытаюсь найти причины случившемуся», «думаю, как не довести до конфликта», «решаю, что делать»); поиск социальной поддержки («советуюсь с родителями, друзьями, педагогами», «жалуюсь на жизнь», «веселюсь с друзьями»), дистанцирование («закрываюсь», «перестану слышать», «слушаю музыку», «думаю о хорошем»); вера в лучшее («думаю, что скоро буду общаться лучше всех», «мечтаю, что надо мной перестанут смеяться», «буду как все – и трудностей не будет», «наде-

юсь на чудо»); так и к деструктивно-агрессивной стратегии преодоления трудностей («делаю больно обидчику», «ругаюсь», «дерусь», «причиняю вред»). Однако некоторые немецкие подростки не способны активно совладать с возникающими трудностями, имитируя плохое самочувствие, пропуская занятия, уходя в болезнь, отказываясь от решения проблемы. Такие стратегии совладания можно объяснить, как попытки подростков сориентироваться в чрезвычайно сложной, многогранной и зачастую противоречивой социокультурной ситуации взросления. Ведь подростки сталкиваются ежедневно с иногда полностью противоречивыми требованиями и обстоятельствами коммуникации в семье, школе, в кругу друзей. От них требуется постоянная гибкость, высокая приспособляемость для моделирования коммуникативных ситуаций. У многих подростков не хватает ресурсов для самостоятельного решения проблемы. Болезнь и плохое самочувствие являются общественно приемлемой причиной взять «timeout», дистанцироваться от конфликта, регенерировать эмоциональное и психическое состояние. Нужно заметить, что подобная стратегия в Германии используется не только подростками, но и взрослыми, поэтому, возможно, подростки копируют модели поведения взрослых.

В качестве ресурсов преодолевающего поведения респонденты данной группы называли ум, выдержку, находчивость, поддержку семьи, стремление к самоутверждению и самовыражению; в качестве препятствий преодолевающего поведения –

скромность, безразличие, нетерпимость, неумение красиво говорить, отстаивать свою точку зрения.

Российские подростки в ситуациях затрудненного общения чаще проявляют *неконструктивные способы преодоления трудностей*: склоны к *моббингу* («бойкотирую», «настраиваю против него друзей», «издеваюсь», «рассылаю клевету в сетях»); используют *манипулятивные стратегии* («давлю на жалость», «пытаюсь найти болевые точки партнера», «скрываю свои чувства», «прикидываюсь, что мне плохо», «делаю вид, что не понимаю»); *эмоциональной разрядке* («плачу», «кричу», «обвиняю»). Настораживает тот факт, что некоторые российские подростки склонны к депрессивным состояниям и не способны совладать с возникающими коммуникативными трудностями. Им свойственно *самообвинение* («я всегда во всем виноват», «ненавижу себя», «с таким никто не станет общаться»); *отчаяние, страх* («боюсь, что засмеют», «хочу скрыться», «внутренне кричу от ужаса»); апатия («ничего не хочу», «глаза бы никого не видели»); и даже в состоянии беспомощности возникают *суицидальные намерения* («не хочу жить», «лучше бы меня не было», «мечтаю о покое, хочу в рай»).

В качестве *ресурсов* преодоления коммуникативных трудностей российские подростки отмечали сообразительность, оптимизм, хитрость, сильную волю, настойчивость, воспитанность, терпение, умение слушать, обаяние, внешнюю привлекательность, силу. В качестве *барьеров* эффективного преодоления трудностей называли лень, низкую самооценку, пессимизм, нетерпимость, раздражительность, обидчивость, необщительность, несдержанность, эгоизм.

Выводы

1. Исследование феноменологии затрудненного общения с позиций социокультурного и кросскультурного подходов позволило выявить детерминанты и специфику коммуникативных трудностей немецких и российских подростков. В целом по выборке установлено, что базовые и рефлексивные коммуникативные трудности наиболее характерны для немецких подростков, что связано с условиями взросления в индивидуалистическом гетерогенном обществе, ценностями автономизации и самоидентификации; содержательные и инструментальные коммуникативные трудности значимо чаще проявляются у российских подростков, что более отчетливо проявляется на объективно-поведенческом уровне общения и затрудняет процесс межличностного взаимодействия для партнеров.

2. Существуют общевозрастные коммуникативные трудности, свойственные подросткам разных стран, независимо от социокультурного контекста онтогенеза общения (данные подтверждаются серией кросскультурных исследований, проведен-

ных нами в рамках проекта РФФИ в 2017–2018 гг. в России, Германии, Белоруссии, Армении, Украине). 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.

3. Половой диморфизм в проявлении коммуникативных трудностей более выражен у российских подростков, чем в немецком социокультурном контексте с гетерогенными гендерными ориентирами и рамками.

4. Подростки в ситуациях затрудненного общения используют как *конструктивные стратегии преодоления коммуникативных трудностей* (поиск решения возникшей проблемы, поиск социальной поддержки, временное дистанцирование от травмирующей ситуации, надежда на лучшее); так и *деструктивные преодолевающие стратегии* (агрессивные, манипулятивные стратегии, склонность к моббингу, эмоциональной разрядке). Кроме того, некоторые подростки не способны совладать с трудностями общения, возникающими в образовательной среде, что проявляется в самообвинении, негативном отношении к себе, возникновении деструктивных чувств (страх, паника, отчаяние), уходе в болезнь, бездействию, апатии, появлении суицидальных мыслей, чувств, намерений.

5. Способы преодоления коммуникативных трудностей имеют *социокультурную специфику*. Российские подростки значимо чаще используют моббинг, манипулятивные стратегии, склонны к эмоциональной разрядке; немецкие подростки в ситуациях затрудненного общения актуализируют проблемно-ориентированный копинг, дистанцирование, поиск социальной поддержки, склонны к фантазиям, однако в целях самозащиты прибегают к агрессии.

6. В ситуациях затрудненного общения российские подростки актуализируют *различные виды ментальных ресурсов* (интеллектуальных, эмоциональных, волевых, коммуникативных, телесных), помогающих им справляться с коммуникативным стрессом и преодолевать возникающие в общении трудности; в то время как немецкие подростки, стремясь преодолеть коммуникативные трудности, используют *ментальные* (преимущественно интеллектуальные и мотивационные ресурсы) и *социальные* (поддержка семьи, друзей, педагога). Вместе с тем, тревожит тот факт, что у российских

подростков значимо чаще наблюдается *истощение ментальных ресурсов*, которое связано с восприятием социальной ситуации как непреодолимой, безысходной, неконтролируемой. В подобных ситуациях подростки испытывают отчаяние, страх, панику, склонны к самообвинению, депрессии, апатии, думают о суициде – т. е. актуализируют стратегии несовладания с трудной ситуацией.

Примечания

¹ Для немецкого понятия *Termin* в русском языке нет однозначного эквивалента. Контекстуальное значение – деловая встреча, ограниченная по времени и имеющая определенную цель. Эта форма социальной интеракции распространяется в Германии на все области жизни и коммуникации детей и подростков: семейную, социальные контакты, школа, внешкольная деятельность.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А., Калашиков В.Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – 304 с.
2. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб, 2003. – 308 с.
3. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности подростков: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 60. – С. 7. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.09.2018).
4. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.
5. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности детей и подростков в процессе межкультурного общения: обзор европейских исследований / А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрябина, М.В. Метц // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 217–224.
6. *Самохвалова А.Г.* Социальные страхи как фактор затрудненного общения городских и сельских подростков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 148–155.
7. *Самохвалова А.Г.* Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.10.2018).
8. *Триандис Г.К.* Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007. – 384 с.
9. *Ching Mey See / Essau C.A.* Copingstrategien in Cross-cultural Comparison. – Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

10. *DJI-Survey. Aufwachsen in Deutschland. AID: A. Weinheim.* – Basel: Benz Juwenta, 2012.

11. *Faulstich-Wieland H.* Sozialisation und Geschlecht // *Hurrelmann K., Grundmann M., Walper S.* (Hrsg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. – Wiesbaden: Belz Juwenta, 2008. – S. 240–253.

12. *Fend H.* Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

13. *Gründmann M.* Humanökologie, Sozialstruktur und Sozialisation. / *Hurrelmann K., Grundmann M., Walper S.* (Hrsg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. – Weinheim und Basel: Belz Juwenta, 2008. – S. 173–183.

14. *Helfrich H.* Kulturvergleichende Psychologie. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2013. – 121 p.

15. *Mayer B., Kornadt H.J.* Psychologie – Kultur – Gesellschaft. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

16. *Metz M.* Migration-specific trends, challenges and perspectives for education in Germany. – Radom: Polska akademia nauk. Komitet nauk pedagogicznych // *Rocznik Pegagogiczny.* – 2016. – Т. 39. – С. 105–112.

17. *Schwarz B.* Generationenbeziehungen im Kulturvergleich. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

18. *Trommsdorff G.* Kultur und Sozialisation / *Hurrelmann K., Grundmann M., Walper S.* (Hrsg.). // Handbuch Sozialisationsforschung. – 7. – Auflage. – Weinheim und Basel: Belz Juwenta, 2008. – S. 229–239.

References

1. *Verbickij A.A., Kalashnikov V.G.* Kategoriya «kontekst» v psihologii i pedagogike. – М.: Logos, 2010. – 304 s.
2. *Macumoto D.* Psihologiya i kul'tura. – SPb, 2003. – 308 s.
3. *Samohvalova A.G.* Kommunikativnye trudnosti podrostkov: issledovanie psihometricheskikh kachestv oprosnika «Trudnosti v obshchenii so sverstnikami i vzroslymi» [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2018. – Т. 11. – № 60. – С. 7. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 27.09.2018).
4. *Samohvalova A.G.* Kommunikativnye trudnosti rebenka: fenomenologiya, faktory vzniknoveniya, dinamika. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2014. – 358 s.
5. *Samohvalova A.G.* Kommunikativnye trudnosti detej i podrostkov v processe mezhkul'turnogo obshcheniya: obzor evropejskikh issledovanij / A.G. Samohvalova, O.B. Skryabina, M.V. Metc // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 2. – С. 217–224.

6. Samohvalova A.G. Social'nye strahi kak faktor zatrudnenogo obshcheniya gorodskih i sel'skih podrostkov // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2016. – № 2. – S. 148–155.
7. 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: 03.10.2018).
8. Triandis G.K. Kul'tura i social'noe povedenie. – M.: Forum, 2007. – 384 s.
9. Ching Mey See / Essau C.A. Copingstrategien in Cross-ciltuaral Comaparation. – Wiesbaden: VS Verlag, 2010.
10. DJI-Survey. Aufwachsen in Deutschland. AID: A. Weinheim. – Basel: Benz Juwenta, 2012.
11. Faulstich-Wieland H. Sozialisation und Geschlecht // Hurrelmann K., Grundmann M., Walper S. (Hrsg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. – Wiesbaden: Belz Juwenta, 2008. – S. 240–253.
12. Fend H. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
13. Gründmann M. Humanökologie, Sozialstruktur und Sozialisation. / Hurrelmann K., Grundmann M., Walper S. (Hrsg.). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. – Weinheim und Basel: Belz Juwenta, 2008. – S. 173–183.
14. Helfrich H. Kulturvergleichende Psychologie. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2013. – 121 p.
15. Mayer B., Kornadt H.J. Psychologie – Kultur – Gesellschaft. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
16. Metz M. Migration-specific trends, challenges and perspectives for education in Germany. – Radom: Polska akademia nauk. Komitet nauk pedagogicznych. // Rocznik Pegagogiczny. – 2016. – T. 39. – S. 105–112.
17. Schwarz B. Generationenbeziehungen im Kulturvergleich. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
18. Trommsdorff G. Kultur und Sozialisation / Hurrelmann K., Grundmann M., Walper S. (Hrsg.). // Handbuch Sozialisationsforschung. – 7. – Auflage. – Weinheim und Basel: Belz Juwenta, 2008. – S. 229–239.

Фаустова Анна Геннадьевна

кандидат психологических наук

Климова Екатерина Валериевна

Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова
lakoniya@yandex.ru, charles_wow@mail.ru

КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

В статье приводятся результаты исследования особенностей виктимного поведения у студентов с разной социокультурной идентичностью. В исследовании приняли участие 26 студентов из Африки (20 мужчин; 6 женщин), 26 студентов из России (20 женщин; 6 мужчин). Выборки формировались с помощью методики для определения социокультурной идентичности О.В. Крупенко, О.В. Фроловой; шкалы социальной желательности ответов методики исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой. Выявлено, что студенты из России более склонны к проявлению гнева и агрессивного виктимного поведения. У них отмечается взаимосвязь зависимого, беспомощного и некритичного поведения с враждебностью. В модели виктимного поведения студентов из Африки присутствует склонность к риску и необдуманному поступкам. Гнев и враждебность у них направлены на себя, что может привести к саморазрушающему поведению.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, виктимное поведение, виктимность, агрессивность, виктимологическая профилактика.

Изначально термины «виктимность» и «виктимное поведение» возникли в рамках криминальной виктимологии [9]. Однако в силу необходимости более широкого рассмотрения структуры виктимности и процесса виктимизации возникает потребность в привлечении системного подхода к описанию данных явлений уже в рамках междисциплинарного анализа.

А.Л. Репецкая, определяя понятие «виктимность», говорит, в первую очередь, о статичных типичных социальных и психологических свойствах личности, которые при определенных внешних обстоятельствах могут обусловить совершение преступления [5]. Также она считает, что такие личностные особенности могут подвергаться коррекции вплоть до полного их устранения. В.А. Туляков трактует виктимность как отклонение от норм безопасного поведения, которое реализуется во взаимосвязи социальных, моральных и психических проявлений [5]. Вероятность превращения конкретного субъекта в жертву преступления повышается не только присущая ему виктимность, но и виктимное поведение.

Л.В. Франк рассматривает «виктимное поведение» через понятие «виктимность», утверждая, что существует две формы виктимности:

1) «потенциальная виктимность», которая включает в себя потенциальную или актуальную способность лица индивидуально или коллективно становиться жертвой социально-опасного проявления;

2) «реализованная виктимность», которая является реализованной преступным актом личной способностью стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления [7].

А.Л. Репецкая, говоря о виктимном поведении, рассматривает его только в совокупности с преступной обстановкой, при этом, отмечая, что поведение лица может быть как нейтральным, так

и «виновным», то есть способствующим виктимизации [8].

Глобализация и информатизация современного общества сопровождаются ростом преступности, что ведет к увеличению случаев виктимизации, в которых велика роль и самих потерпевших. Виктимное поведение субъекта не обязательно является детерминантой преступных посягательств по отношению к нему. Здесь также оказывают влияние и ситуативные факторы, главный из которых – криминальная обстановка в конкретном обществе.

Южноафриканский ученый М.У. Макджоба утверждает, что во всех африканских диаспорских народах африканского происхождения можно наблюдать общие ценности, которые являются фундаментальными чертами африканской самоидентификации и культуры [15]. По его мнению, к ним относятся: гостеприимство, дружелюбие, сострадание, человечность и чувство коллективизма. Совокупность таких черт характера может рассматриваться в качестве основы инициативной модели виктимного поведения, когда африканцы обращают на себя преступные действия агрессора.

В результате эмпирического исследования особенностей агрессивности и агрессивного поведения жителей России Е.В. Сараева пришла к выводу, что у представителей русской национальности наиболее выраженными являются эмоциональная агрессия и негативизм [10]. При этом агрессивность и ее формы (вербальная агрессия и раздражение) имеют прямую взаимосвязь с настойчивостью и напористостью, самоуверенностью, бесцеремонностью и своеобразием, а также фрустрированностью и напряженностью. Такие личностные особенности могут служить предикторами конфликтных ситуаций, в которых сами русские становятся провокаторами. Агрессивная модель виктимного поведения в этом случае способствует совершению антиобщественных поступков.

В современном мире любой человек, независимо от его образа жизни и индивидуально-психологических особенностей, может стать жертвой, как насильственных преступлений, так и несчастного случая. В настоящее время в России обучается большое количество иностранных студентов. Они, имея свои национальные и культурные особенности, приезжают в другую страну и оказываются в новой социальной среде, где вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные и религиозные барьеры. Изучение кросс-культурных особенностей предрасположенности людей к реализации различных форм виктимного поведения позволит сделать большой шаг на пути осуществления как персонализированной виктимологической профилактики, так и социально-культурной адаптации. Потребность в укреплении межнациональных отношений и создании программ виктимологической профилактики для противодействия совершению преступлений, в механизме которых велика роль самих потенциальных потерпевших, обуславливает актуальность данного исследования.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что виктимное поведение имеет свои специфические особенности в зависимости от принадлежности субъекта к метаэтнической общности.

Описание выборки исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 26 студентов из России (20 женщин, 6 мужчин; средний возраст – 22,0 ± 0,9 лет) и 26 студентов из Африки (20 мужчин, 6 женщин; средний возраст – 23,8 ± 2,3 лет), обучающиеся в Рязанском государственном медицинском университете имени академика И.П. Павлова. Выборка формировалась в зависимости от результатов, полученных с помощью методики для определения социокультурной идентичности (авторы – О.В. Крупенко и О.В. Фролова) и шкалы социальной желательности ответов методики исследования склонности к виктимному поведению (автор – О.О. Андронникова). Таким образом, в выборку исследования включались только те респонденты, кто отождествляет себя с социокультурными традициями своей страны, и социальная желательность ответов которых находится в пределах рекомендованной нормы. Все участники исследования были ознакомлены с целью эмпи-

рического исследования и подписали стандартную форму информированного согласия.

Методики исследования

В психодиагностический комплекс были включены следующие психометрические инструменты:

(1) методика определения социокультурной идентичности О.В. Крупенко и О.В. Фроловой (модифицированный вариант). Данный опросник состоит из 36 вопросов и позволяет оценить такие характеристики, как социокультурная идентичность, региональная идентичность, расовая толерантность.

(2) методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой. В данном опроснике содержится 86 утверждений, которые обобщаются в 7 шкал: шкала социальной желательности ответов; шкала склонности к агрессивному виктимному поведению; шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; шкала склонности к гиперсоциальному поведению; шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению; шкала склонности к некритичному поведению; шкала реализованной виктимности.

(3) методика определения уровня агрессивности А. Басса – М. Перри. Данный опросник содержит 24 утверждения, оценка которых позволяет определить инструментальный компонент агрессии («физическая агрессия»), аффективный компонент агрессии («гнев»), когнитивный компонент агрессии («враждебность»).

Для математико-статистической обработки полученных эмпирических данных были выбраны методы дескриптивной статистики, непараметрический U-критерий Манна-Уитни, критерий ранговой корреляции Спирмена. Все расчеты производились с помощью программного пакета Statistica 6.0.

Результаты исследования

С помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни были вычислены межгрупповые различия в уровне выраженности склонности к виктимному поведению и агрессии у студентов из России и Африки (табл. 1).

Полученные данные свидетельствуют о статистической значимости межгрупповых различий по таким параметрам, как склонность к агрессивному виктимному поведению и гнев. По другим харак-

Таблица 1

Результаты межгруппового сравнения уровня выраженности склонности к виктимному поведению и агрессивности

Наименование переменной	Mx в выборке студентов из России (N=26)	Mx в выборке студентов из Африки (N=26)	Uэмп., уровень значимости
Склонность к агрессивному виктимному поведению	11,26	8,31	181, p<0,01
Гнев	18,26	15,26	215,5, p<0,05

теристикам склонности к виктимному поведению и проявлениям агрессивности не наблюдается статистически значимых различий, то есть социокультурная идентичность не влияет на их проявление или ее влияние незначительно. По показателям среднего значения можно заметить, что склонность к агрессивному виктимному поведению и гневу более выражена у студентов из России.

С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена были выявлены взаимосвязи между показателями склонности к виктимному поведению и проявлениями агрессивности у студентов из России (табл. 2).

По аналогии выявлена структура корреляционных взаимосвязей между показателями склонности к виктимному поведению и характеристиками агрессивности у студентов из Африки (табл. 3).

Обсуждение результатов

В соответствии с полученными результатами, поведение студентов из России и Африки отличается наличием аффективного компонента агрессии – гнева, а также склонности к агрессивному виктимному поведению. При этом наблюдаются различия по уровням выраженности указанных характеристик: респонденты из России более склонны к проявлению гнева и агрессивного виктимного поведения, что может проявляться в намеренном создании или провоцировании конфликтных ситуаций.

В группах представителей Африки и России прослеживается взаимосвязь реализованной виктимности с физической агрессией. Выдвигается

предположение, что чем выше реализованная виктимность, тем меньше проявляется физическая агрессия. Скорее всего, здесь можно говорить о сформированном адаптивном способе поведения, который позволяет избегать опасных ситуаций, что, в свою очередь, понижает вероятность применения защитного агрессивного поведения.

В выборке студентов из России и Африки также выявлены взаимосвязи агрессивного виктимного поведения с физической агрессией, гневом и враждебностью. Здесь логично предположить, что проявления агрессивности первичны и влекут за собой выраженное агрессивное виктимное поведение. Если руководствоваться в интерпретации кросс-культурной перспективой, то агрессивное поведение может быть направлено, в том числе, на тех лиц, которые нарушают принятые в обществе привычные нормы и стандарты поведения.

У русских студентов отмечается взаимосвязь склонности к зависимому, беспомощному и некритичному поведению с враждебностью. Одно из возможных объяснений полученного результата состоит в следующем: увеличение числа ситуаций, где проявляются паттерны пассивного и несамостоятельного поведения, может провоцировать рост враждебности в результате осознания собственного бессилия.

Гнев и враждебность африканцев могут быть направлены на себя, что соотносится с предрасположенностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. В их активной модели виктимного поведения, вероятно, присутствуют склонность к риску и аддикциям, увлечение экс-

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между показателями склонности к виктимному поведению и компонентами агрессии (выборка студентов из России, N=26)

	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность
Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,292	0,433	0,519
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	0,086	0,192	0,073
Склонность к гиперсоциальному поведению	-0,195	0,139	-0,083
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	0,113	0,357	0,224
Склонность к некритичному поведению	0,171	0,161	0,477
Реализованная виктимность	-0,209	0,032	-0,117

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между показателями склонности к виктимному поведению и компонентами агрессии (выборка студентов из Африки, N=26)

	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность
Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,413	0,382	0,368
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	-0,079	0,589	0,601
Склонность к гиперсоциальному поведению	0,095	-0,087	0,362
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	-0,024	0,172	0,361
Склонность к некритичному поведению	-0,019	0,461	0,671
Реализованная виктимность	-0,363	0,303	0,251

тремальными видами спорта, что представляет опасность и для самих субъектов, и для их близкого окружения.

Когнитивный компонент агрессии – враждебность – связан со всеми проявлениями виктимного поведения в группе студентов из Африки. Предположительно, подобный результат связан с переживанием глубинного чувства неполноценности как проявления аддитивной виктимности, обусловленной многовековым угнетением. Враждебность выступает тем фактором, который детерминирует реализацию виктимного поведения в зависимости от ситуации и личностных особенностей индивида.

Заключение

Данное эмпирическое исследование было направлено на изучение особенностей виктимного поведения у студентов с различной социокультурной идентичностью. На основании математико-статистического анализа эмпирических данных делаются выводы о том, что студенты из России и Африки значимо различаются по таким параметрам, как склонность к агрессивному виктимному поведению и аффективный компонент агрессии – гнев. При этом среди русских студентов склонность к агрессивному поведению коррелирует с гневом, враждебностью и физической агрессией. Однако в выборке респондентов из Африки выявлена корреляционная взаимосвязь враждебности со всеми вариантами виктимного поведения, чего не наблюдается в выборке русских участников исследования. Таким образом, получены предварительные доказательства влияния социокультурной идентичности на процесс и результат виктимизации.

Генерализация результатов данного эмпирического исследования ограничена по следующим основаниям: (1) в выборку были включены респонденты в возрасте от 20 до 30 лет, что не позволяет распространить обнаруженные закономерности на представителей других возрастных групп; (2) экспериментальные группы студентов из России и Африки были малочисленными и включали одновременно мужчин и женщин, что могло оказать влияние на итоговые показатели; (3) в качестве критерия включения респондентов в выборку использовалась принадлежность к метаэтнической общности.

К перспективам развития данного направления эмпирических исследований относятся: (1) изучение влияния социокультурной идентичности на проявления виктимного поведения в других возрастных группах; (2) анализ особенностей виктимного поведения у респондентов с другой этнокультурной идентичностью (помимо русской и африканской); (3) изучение соотношения между процессом адаптации иностранных граждан и их склонностью к виктимному поведению.

Библиографический список

1. *Бумаженко Н.И.* Виктимология. – Витебск: УО, 2010. – 115 с.
2. Всестороннее исследование проблемы киберпреступности и ответных мер со стороны государств-членов, международного сообщества и частного сектора / Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности (ЮНОДК). – Вена, 2013. – 21 с.
3. *Генрих Н.В.* К исследованию убийств: универсальные механизмы и тенденции // Общество и право. – 2014. – № 4 (50). – С. 71–76.
4. Глобальное исследование по проблеме убийств, 2011 год: Динамика, обстоятельства, данные / Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности (ЮНОДК). – Вена, 2011. – 126 с.
5. *Голубь М.С., Голубь М.А.* К вопросу о трактовке основных понятий и категорий педагогической виктимологии // Инновационная наука. – 2015. – № 12-2. – С. 215–217.
6. *Нечаев А.* Жить в ЮАР можно. Но страшно // Эхо планеты. – 2012. – № 36. – С. 26–27.
7. *Никитина Ю.В., Семкова М.П.* Особенности виктимного поведения юношей и девушек // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 62–66.
8. *Репецкая А.Т.* Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1994. – 285 с.
9. *Ривман Д.В.* Криминальная виктимология. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
10. *Сараева Е.В.* Особенности агрессивности у представителей различных национальностей // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 1. – С. 165–168.
11. *Чирков Д.К., Саркисян А.Ж.* Преступность в сфере высоких технологий: тенденции и перспективы // NB: Национальная безопасность. – 2013. – № 2. – С. 160–181.
12. Annual Report 2008 / United nations population fund (UNFPA). – New York, 2009. – 44 p.
13. *Kabanov P.A., Frolova I.I.* Victimologic Measurement Crime in Russia: Criminological Analysis of the Effects // Social Criminol. – 2016. – № 4.132.doi:10.4172/2375-4435.1000132.
14. *Lalo K.* Child sexual abuse in sub-Saharan Africa: a literature review // Child Abuse & Neglect. – 2004. – № 28. – P. 439–460.
15. *Lassiter J.E.* African Culture and Personality: Bad Social Science, Effective Social Activism, or a Call to Reinvent Ethnology // African Studies Quarterly. – 2000. – № 3. – 21 p.
16. Norton Cybercrime Report 2012 / Symantec Corporation. – Cupertino, 2012. – 27 p.

References

1. Bumazhenko N.I. Viktimologiya. – Vitebsk: UO, 2010. – 115 s.
2. Vsestoronnee issledovanie problemy kiberprestupnosti i otvetnykh mer so storony gosudarstv-chlenov, mezhdunarodnogo soobshchestva i chastnogo sektora / Upravlenie Organizacii Ob"edinennykh Nacij po narkotikam i prestupnosti (YUNODK). – Vena, 2013. – 21 s.
3. Genrih N.V. K issledovaniyu ubijstv: universal'nye mekhanizmy i tendencii // Obshchestvo i pravo. – 2014. – № 4 (50). – S. 71–76.
4. Global'noe issledovanie po probleme ubijstv, 2011 god: Dinamika, obstoyatel'stva, dannye / Upravlenie Organizacii Ob"edinennykh Nacij po narkotikam i prestupnosti (YUNODK). – Vena, 2011. – 126 s.
5. Golub' M.S., Golub' M.A. K voprosu o traktovke osnovnykh ponyatij i kategorij pedagogicheskoy viktimologii // Innovacionnaya nauka. – 2015. – № 12-2. – S. 215–217.
6. Nechaev A. ZHit' v YUAR mozjno. No strashno // EHKho planety. – 2012. – № 36. – S. 26–27.
7. Nikitina YU.V., Semkova M.P. Osobennosti viktimnogo povedeniya yunoshej i devushek // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. – 2013. – № 4. – S. 62–66.
8. Repeckaya A.T. Vinovnoe povedenie poterpevshego i princip spravedlivosti v ugovolnoj politike. – Irkutsk: Izd-vo Irkutskogo un-ta, 1994. – 285 s.
9. Rivman D.V. Kriminal'naya viktimologiya. – SPb.: Piter, 2002. – 304 s.
10. Saraeva E.V. Osobennosti agressivnosti u predstavitelej razlichnykh nacional'nostej // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2010. – № 1. – S. 165–168.
11. CHirkov D.K., Sarkisyan A.ZH. Prestupnost' v sfere vysokih tekhnologij: tendencii i perspektivy // NB: Nacional'naya bezopasnost'. – 2013. – № 2. – S. 160–181.
12. Annual Report 2008 / United nations population fund (UNFPA). – New York, 2009. – 44 p.
13. Kabanov P.A., Frolova I.I. Victimologic Measurement Crime in Russia: Criminological Analysis of the Effects // Social Crimonol. – 2016. – № 4.132.doi:10.4172/2375-4435.1000132.
14. Lalo K. Child sexual abuse in sub-Saharan Africa: a literature review // Child Abuse & Neglect. – 2004. – № 28. – P. 439–460.
15. Lassiter J.E. African Culture and Personality: Bad Social Science, Effective Social Activism, or a Call to Reinvent Ethnology // African Studies Quarterly. – 2000. – № 3. – 21 p.
16. Norton Cybercrime Report 2012 / Symantec Corporation. – Cupertino, 2012. – 27 p.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Соболева Оксана Олеговна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
Iro.soboleva@yandex.ru

ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ И ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу работы опытно-показательных школ, их роли в процессе становления советского образования. Показано, что опытно-показательные учреждения являлись экспериментально-педагогическими лабораториями и общественно-политическими центрами. В них выявлялись и уточнялись пути и методы реализации идей новой школы. Выделены типы опытно-показательных школ: с индустриальным, сельскохозяйственным и смешанным уклонами. Отмечено, что авторские школы были прикреплены к промышленным и сельскохозяйственным предприятиям, что способствовало знакомству школьников с конкретным предприятием, позволяло получить знания об организации, планировании производства, о механизации и автоматизации производственных процессов. Опытные-показательные школы доказали свою жизнеспособность и оказали существенное влияние на развитие системы образования. Это был истинно инновационный тип школы того времени.

Ключевые слова: опытно-показательные школы, лаборатории, авторские программы, учащиеся, труд, предприятия, образование.

Модернизация образования является важнейшим фактором социально-экономического и политического развития страны, а также необходимым условием процесса становления самосознания личности. Преобразования в существующей системе просвещения опираются на исторические корни, что требует исследования прошлого опыта.

Настоящий период развития системы образования по ряду характеристик аналогичен периоду 1920–1930-х гг. Во-первых, наблюдается систематический поиск педагогов в обновлении содержания образования, что было значимо в 20-е – 30-е годы XX в. Во-вторых, уделяется пристальное внимание совершенствованию форм и методов обучения. В-третьих, не ослабевает поиск путей повышения профессионализма педагогических кадров. В-четвертых, имеют место трудности в осуществлении поставленных проблем, вызванные противоречивостью подходов у представителей различных идеологических и политических позиций во взгляде на развитие образования [7, с. 3].

В первые годы создания советской школы вопросы содержания, методов и форм учебно-воспитательной работы нашли отражение в официальных документах «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение о единой трудовой школе» (1918 г.). Основными задачами системы образования выдвигались: учет заинтересованности учащихся в обучении, побуждение учащихся к самостоятельности и активности, формирование детского самоуправления, осуществление взаимосвязи школы с жизнью, реализация принципа связи обучения с общественно полезным, производительным трудом.

Эти же проблемы освещались в трудах видных представителей педагогической и психологической мысли того периода времени: П.П. Блонского, Б.В. Всесвятского, Б.В. Игнатьева, Н.Н. Иорданско-

го, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, Б.Е. Райкова и др. Вопросы образования рассматривались ими как часть общего плана по преобразованию общества [1, с. 95]. Усилиями названных педагогов серьезные изменения имели место в школьной практике. В основу обучения было положено теоретическое изучение общенаучных знаний; ознакомление с основами производства; овладение орудиями труда и практическими умениями. Значимость приобретало освоение профессиональных знаний и практических умений. Для этого в школах создавались мастерские (столярные, слесарные, переплетные и др.), в которых проводились уроки труда, изготовлялась и ремонтировалась школьная мебель, учебные принадлежности.

Успешно решали поставленные задачи опытно-показательные учреждения Наркомпроса РСФСР или авторские школы, то есть школы, деятельность которых осуществлялась на основе авторской программы педагога-исследователя. Опытные-показательные учреждения являлись «экспериментально-педагогическими лабораториями и общественно-политическими центрами» [9]. В своей деятельности экспериментальные учреждения действовали согласно «Положению о единой трудовой школе», «Основным принципам единой трудовой школы», «Декларации о единой трудовой школе» и «Положению об опытно-показательных учреждениях».

К 1926 году в стране была создана система таких школ. Опытные-показательные учреждения подразделялись на несколько типов: с индустриальным, сельскохозяйственным и смешанным уклонами. Авторские школы были прикреплены к промышленным и сельскохозяйственным предприятиям, что помогало учащимся знакомиться с конкретным предприятием, получать знания об организации, планировании производства, о ме-

ханизации и автоматизации производственных процессов. Задача школы со смешанным уклоном заключалась в сближении школы с жизнью и производительным сельскохозяйственным трудом посредством исследования окружающей среды как фактора, оказывающего влияние на учащихся в соответствии с местными условиями и требованиями нового государства.

В 1919 году на базе учреждений общества «Детский труд и отдых» по приказу А.В. Луначарского была организована Первая опытная станция Наркомпроса, в состав которой входило два отдела: городской – в Москве и сельский – в Калужской области [10, с. 29]. В состав 1-й Опытной станции были включены детские сады, школы первой и второй ступеней, интернаты, ряд культурно-просветительских учреждений [3, с. 4].

Управление опытными школами было возложено на С.Т. Шацкого. Организация школьной жизни в этих школах осуществлялось в 3-х направлениях: эмоциональное – участие детей в торжествах, праздниках и др.; изучающее – изучение жизненных условий, явлений; производственно-строительное – деятельность школьников в общественно полезном труде и культурной жизни населения. Гармонично сочетались классная, внеклассная, школьная и внешкольная учебно-воспитательная деятельность, в которую включались элементы фантазии, изобретательности, инициативы ребят. Основным средством достижения цели воспитания служило сочетание обучения с жизнью и трудом. Целью воспитания выступало формирование человека-гражданина, интернационалиста, организатора, мастера, знающего свое дело и преданного будущей профессии, то есть воспитание поколения «способного установить коммунизм», а педагогической целью – «воспитание всесторонне и гармонично развитой личности».

Созданное С.Т. Шацким и его подвижниками научное объединение доказало свою жизнеспособность. Оно послужило примером в педагогике, когда воспитание и обучение от дошкольного возраста до окончания средней школы совершается как единый процесс.

Интересный опыт в изучаемый период создала Московская опытная школа им. К.А. Тимирязева («Школа жизни»), основанная Н.И. Поповой (1919 г.). Задачи, решаемые «Школой жизни», сводились к следующим: изучение круга интересов учеников; воспитание самостоятельности и активности у детей; воспитание умений самоуправления [6, с. 56]. Сообразно воспитанию детей возрастали их общественные и личностные интересы, углублялась связь с жизнью, развивались навыки самоуправления и самоорганизации [2, с. 138].

Московская опытно-показательная школа им. А.Н. Радищева представляла собой одну из моделей советской политехнической трудовой

школы. Она была организована в 1918 году на базе института благородных девиц. Основная задача школы заключалась в «воспитании рабочих новой жизни». Ученики проходили производственную практику на заводе и совместно с рабочими, учеными разрабатывали рационализаторские предложения [11, с. 45].

Учащиеся с интересом работали в лабораториях, выполняя практические задания предприятий [4, с. 54]. В основе обучения лежал «метод проектов». Многие проекты сопутствовали производственно-технологическим и социальным нуждам предприятий.

Воспитанники принимали участие и в культурно-массовой работе (коллективные вечера, посещения выставок и пр.). Все эти действия служили сближению школьников с рабочим классом. Ученики учились жить их делами и интересами [8, с. 238].

По своей сути опытно-показательные школы выступали авангардом, повлекшим за собой другие учебные учреждения. Они служили образцом в осуществлении трудовой подготовки учащихся, людей разносторонних интересов и способных защищать завоевания социалистических идей.

Опытно-показательные школы доказали свою жизнеспособность, они оказывали существенное влияние на развитие системы образования. Это был истинно инновационный тип школы того времени.

Освещаемый период во многих отношениях явился переломным для России. Наблюдаемые перемены в политической, социальной и культурной сферах существенным образом влияли на развитие просвещения. Немаловажную роль играло общественно-политическое движение. Оно представляло различные идейные платформы (славянофилов, западников, радикалов) и акцентировало внимание не только на расширении вопроса об историческом развитии России, но и затрагивало проблемы образования [5, с. 14].

Появление опытно-показательных учреждений в 20-е годы XX века было вызвано необходимостью создания новой трудовой школы. Результаты опытно-показательных учреждений содействовали теоретической разработке важных проблем отечественной педагогической науки.

Данный период обусловлен развитием гуманистических идей в условиях осуществления классового подхода к воспитанию и обучению. К 1921 году А.П. Пинкевич дал развернутую характеристику воспитательного идеала: «обеспечение всестороннего развития здорового, сильного, активного, самостоятельного, компетентного человека, всесторонне ознакомленного с достижениями культуры».

Конечно, характерной чертой советской педагогики 20-х гг. была идея всестороннего развития обучаемых. Этому периоду было присуще признание большой ценности деятельности опытно-

показательных школ, образовательный процесс в которых был направлен на целостное развитие личности.

Библиографический список

1. *Беляев В.И.* Идеино-теоретические основы педагогической концепции С.Т. Шацкого // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 95–101.
2. *Вендровская Р.Б.* Воспитательные системы 20-х годов // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 137–147.
3. *Кузьмина И.А.* Самостоятельная учебная работа школьников в практике Опытной Станции Наркомпроса РСФСР в 20-е гг. XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 24 с.
4. *Паишков М.Г.* Труд в школе: кризис или обновление? – М.: Знание, 1992. – 80 с.
5. *Плетенева И.Ф.* Становление и развитие высшего педагогического образования в России в XIX в.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 32 с.
6. *Попова Н.И.* Как мы живем и работаем в нашей «Школе жизни»: Сборник рассказов учащихся второй опытной школы МОНО им. К.А. Тимирязева / под ред. Н.И. Поповой. – М.: Работник просвещения, 1925. – 107 с.
7. *Трибунских Н.И.* Исторический опыт становления и развития системы советского образования в 20–30-е гг. XX в. (на материалах Ставрополя): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2015. – 23 с.
8. *Ферцер В.Ю., Кутякрва Н.К.* Интеграция с социальной средой – основа педагогической деятельности образовательных учреждений в 1920–1930-е гг. // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 236–239.
9. *Цырлина Т.В.* Авторская школа: дефиниции, типологии и тенденции развития [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования: электронный журнал. – 1/04/2010. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?article=1000713&iid=6&task=art> (дата обращения: 02.10.2018).
10. *Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения // Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. – М.: Просвещение, 1962. – 503 с.
11. Как работает опытно-показательная школа Наркомпроса им. А.Н. Радищева // Методический

путеводитель для фабрично-заводской и городской школы. – 1929. – № 9. – С. 44–48.

Reference

1. Belyaev V.I. Idejno-teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy koncepcii S.T. SHackogo // Pedagogika. – 2014. – № 2. – S. 95–101.
2. Vendrovskaya R.B. Vospitatel'nye sistemy 20-h godov // Gumanisticheskie vospitatel'nye sistemy: vchera i segodnya / pod obshch. red. N.L. Selivanovoj. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998. – S. 137–147.
3. Kuz'mina I.A. Samostoyatel'naya uchebnaya rabota shkol'nikov v praktike Opytnoj Stancii Narkomprosa RSFSR v 20-e gg. HKH v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2002. – 24 s.
4. Pashkov M.G. Trud v shkole: krizis ili obnovlenie? – M.: Znanie, 1992. – 80 s.
5. Pleteneva I.F. Stanovlenie i razvitie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii v XIX v.: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1996. – 32 s.
6. Popova N.I. Kak my zhivem i rabotaem v nashej «Shkole zhizni»: Sbornik rasskazov uchashchihsya vtoroj opytnoj shkoly MONO im. K.A. Timiryazeva / pod red. N.I. Popovoj. – M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1925. – 107 s.
7. Tribunskih N.I. Istoricheskij opyt stanovleniya i razvitiya sistemy sovetskogo obrazovaniya v 20–30-e gg. HKH v. (na materialah Stavropol'ya): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Vladikavkaz, 2015. – 23 s.
8. Fercher V.YU., Kutyakrva N.K. Integraciya s social'noj sredoj – osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti obrazovatel'nyh uchrezhdenij v 1920–1930-e gg. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – № 1. – S. 236–239.
9. Cyrlina T.V. Avtorskaya shkola: definicii, tipologii i tendencii razvitiya [EHlektronnyj resurs] // Rossijsko-amerikanskij forum obrazovaniya: ehlektronnyj zhurnal. – 1/04/2010. – Rezhim dostupa: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?article=1000713&iid=6&task=art> (data obrashcheniya: 02.10.2018).
10. SHackij S.T. Pedagogicheskie sochineniya // Sobranie sochinenij v 4 t. T. 1. – M.: Prosveshchenie, 1962. – 503 s.
11. Kak rabotaet opytно-pokazatel'naya shkola Narkomprosa im. A.N. Radishcheva // Metodicheskij putevoditel' dlya fabrichno-zavodskoj i gorodskoj shkoly. – 1929. – № 9. – S. 44–48.

УДК 781(470.344)

Арябкина Ирина Валентиновна

доктор педагогических наук, профессор

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

Капранова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Чувашский государственный институт культуры и искусств, г. Чебоксары

ar_irina@rambler.ru, sycheva08@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЧУВАШИИ

Историко-теоретический материал, касающийся истории становления музыкально-педагогического образования в Чувашии, включает достаточно обширную информацию, которая, между тем, нуждается в обобщении и систематизации, что позволит выявить ее тенденции и перспективы на будущее. Данная статья посвящена раскрытию некоторых аспектов становления музыкальной педагогики в Чувашии, касающихся истории просвещения, народных музыкальных традиций, опыта первых чувашских музыкантов-педагогов, композиторов, собирателей национального чувашского фольклора.

Ключевые слова: *просветительская деятельность чувашских композиторов, музыкально-педагогическое образование, чувашская национальная культура.*

Одним из основополагающих положений музыкальной педагогики является ориентация на современные требования с учетом исторического опыта. Именно поэтому современное музыкальное образование должно быть, с одной стороны, основано на новых достижениях культуры, стремиться к осмыслению возникающих проблем с позиций современного научного знания, новых целей и задач и, с другой стороны, учитывать историко-педагогические и музыкальные традиции российского народа, и в том числе региональные.

Образование как процесс введения формирующейся личности в культуру является связующей нитью между достижениями прежних поколений в вопросах обучения и воспитания и будущим развитием человеческого общества. Именно образование нуждается в постоянном совершенствовании, обогащении, выработке новых, гуманистических по своей сути, парадигм, основанных на бесценном многовековом опыте.

Музыкальное искусство с незапамятных времен решает сложные задачи формирования человека Культуры, наделенного способностью воспринимать, оценивать и исполнять музыкальные произведения, творчески интерпретировать лучшие музыкальные образцы разных эпох и народов. В этом процессе важная роль принадлежит актуализации мощного воспитательного потенциала музыки как вида искусства, что требует поиска эффективных педагогических технологий, методов, форм и средств.

Большой потенциал в данном контексте заложен в богатом историко-теоретическом материале, касающемся истории музыкального образования в Чувашии. Он включает достаточно обширную, бесценную для современного музыкального образования информацию, которая, однако, представлена разрозненно, недостаточно системно. В настоящее время требуют более полного осмыс-

ления и обобщения исторические этапы, тенденции и перспективы развития чувашского музыкального искусства.

Истории развития музыкального образования, музыкальной культуры чувашского народа посвятили свои исследования А.И. Иванов-Эхвет, Ю.А. Илюхин, М.Г. Кондратьева, С.М. Михайлов, Н.В. Никольский, И.Я. Яковлев и др. Научно-практический интерес представляют высказывания русских и зарубежных музыковедов, краеведов, историков, поэтов и писателей об отношении чувашей к музыке, песенному творчеству, исполнительской деятельности. Подтверждением тому являются труды Н.Г. Гарин-Михайловского, В.Д. Дмитриева, Г.И. Комиссаровой, В.А. Мошкова, А.Ф. Риттиха, В.А. Сбоева.

Несомненную педагогическую ценность представляют труды современных ученых и педагогов: Ю.А. Дмитриевой, Л.В. Кузнецовой, Р.М. Таймасовой, В.А. Телепова и др.

Известно, что культура любого народа развивается в соответствии с едиными для всего человечества законами. При этом национальное многообразие материальной и духовной сторон культуры, ее особенности и самобытность зависят от конкретных геополитических условий, в которых происходит формирование того или иного народа. Духовная культура зависима не только от материальной культуры, но и от политической организации общества. Поэтому смена общественно-экономической формации, как правило, влечет за собой изменение типа культуры.

Музыкальная педагогика не сразу стала самостоятельной областью научных знаний. Однако именно идеи музыкальной педагогики пронизывают практически всю древнерусскую культуру: устное народное творчество, певческое искусство и живопись, бытовые традиции, обычаи и обряды; содержатся в сохранившихся до нашего времени летописях, житиях, советах, изречениях и реко-

мендациях по воспитанию подрастающего поколения. Их изучение помогает проследить преемственность общественно-исторического опыта от периода возникновения всеобщего элементарного начального образования, городских начальных и церковно-приходских школ до открытия классических мужских и женских гимназий, высших женских курсов, реальных училищ, пансионатов, консерваторий. В названных видах учебных заведений акцентировалось внимание на умственном развитии, формировании нравственных качеств обучающихся, подготовку их к трудовой деятельности. Всему этому в немалой степени способствовало музыкальное обучение.

Достижения именно этих учебных заведений легли в основу системы музыкального образования в Симбирской чувашской учительской школе (под руководством И.Я. Яковлева). Она вобрала в себя следующие основные направления музыкально-педагогического образования учителей: 1) развитие светского и религиозного певческого образования; 2) теоретическую и методическую подготовку; 3) формирование исполнительской культуры. Это позволило многим выпускникам Симбирской чувашской учительской школы реализовать свои таланты в активной плодотворной музыкально-педагогической, искусствоведческой и исполнительской деятельности, внести серьезный вклад в развитие чувашской музыкальной культуры как части богатейшей российской культуры.

И.Я. Яковлев справедливо отмечал, что процессы глубоких преобразований тем глубже «охватывают трудящиеся массы», чем глубже происходит «процесс культурных преобразований» [8, с. 186]. Ученый отмечал также социокультурную и педагогическую значимость исторической памяти, которая позволяет нам возвратиться «к ранним истокам этих преобразований», возникшим благодаря «деятельности тех передовых мыслителей и лиц, которые неустанно трудились, чтобы сделать знания, культуру достоянием народа, вывести его из темноты и невежества, возвысить духовно и нравственно» [8, с. 186]

Значительный вклад в музыкальную культуру Чувашии внесли как профессиональные, так и самодеятельные композиторы, музыканты-исполнители, многие из которых занимались и активной педагогической деятельностью. Среди них: А.В. Асламас, А.Г. Васильев, Ф.С. Васильев, В.М. Кривоносов, Ф.М. Лукин, И. Люблин, А. Орлов-Шузьм, Г.С. Максимов, Т.И. Фандеев, В.А. Ходяшев, Г.Я. Хирбю и многие другие [1; 2; 4; 6]. Их творчество стало одним из важнейших культурообразующих факторов для развития чувашской музыкальной педагогики.

В музыкальном образовании подрастающего поколения трудно переоценить роль народных традиций, фольклора, представляющих собой ком-

плекс культурных ценностей региона, содержащих богатый материал для понимания национальных особенностей чувашского народа. Именно фольклор стал основой композиторского творчества первых чувашских композиторов, и в том числе В.П. Воробьева, Ф.П. Павлова, С.М. Максимова, Г.Г. Лискова. Ими были созданы первые музыкальные произведения, основанные на материале чувашского фольклора, которые явились не только важнейшим этапом становления профессиональной национальной композиторской школы, но и внесли существенный вклад в развитие чувашской музыкальной педагогики.

К сожалению, изучению наследия первых чувашских национальных композиторов в настоящее время уделяется недостаточно внимания в современном образовательном процессе региона, вследствие чего молодое поколение не вполне понимает их непреходящую ценность во вневременном этнокультурном контексте. Для молодых людей зачастую национальная музыкальная культура не становится естественной потребностью ввиду отсутствия специфического «музыкально-средового фактора», поскольку национальные музыкальные феномены пока еще не являются приоритетными в содержании музыкального образования Чувашии.

В данном контексте совершенно очевидна необходимость переосмысления в современных условиях бесценного наследия В.П. Воробьева, Г.Г. Лискова, С.М. Максимова, Ф.П. Павлова и других первых профессиональных чувашских композиторов при разработке и реализации музыкально-педагогических программ, учебников, методических пособий. Это продиктовано необходимостью более активного изучения и внедрения в образовательный процесс национального музыкального наследия в силу его значительной художественной ценности, глубины, неисчерпаемости и обращенности в будущее.

Одним из важнейших принципов современного музыкального образования является принцип системно-деятельностного освоения музыкальной культуры своего народа, органично входящей в сокровищницу российской и мировой музыкальной культуры, поскольку музыкальная культура народа – это культура родного дома, родного края, это культура малой Родины.

Органичное включение в учебно-воспитательный процесс лучших образцов чувашской композиторской и народной музыки способствует развитию устойчивого положительного отношения детей и молодежи к чувашскому искусству, воспитывают у них чувство гордости за свой народ, формируя в каждом обучающемся человека Культуры. Поэтому при подборе музыкального репертуара педагогу-музыканту следует руководствоваться принципом связи национальной чувашской музыки с жизнью современной Чувашии, что предпо-

лагают использование на занятиях музыкальным искусством произведений национальных композиторов, основанных на традиционной народной культуре. Эта музыка должна занимать достойное место в содержании музыкального образования на всех ступенях образовательной системы: в дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных и музыкальных школах, средних профессиональных организациях музыкального направления, высших музыкальных (музыкально-педагогических) учебных заведениях, а также в системе повышения квалификации педагогов-музыкантов.

Рассматривая историю становления педагогических взглядов чувашских композиторов начала XX века (В.П. Воробьева, Г.Г. Лискова, С.М. Максимова, Ф.П. Павлова и др.) и их роль в современной музыкальной педагогике, необходимо учитывать тот факт, что в основе их композиторского творчества лежат самобытные чувашские народные песни, что актуализирует необходимость обращения к разнообразию жанров национальной песенной культуры.

Таким образом, анализ истории развития чувашской культуры, становления музыкальной педагогики в соотнесении с социально-политическими процессами в чувашском крае позволяет заключить, что формирование педагогических взглядов В.П. Воробьева, Г.Г. Лискова, С.М. Максимова, Ф.П. Павлова происходило под влиянием:

– бытования и массовой востребованности национальных музыкальных традиций чувашского народа, в «сердцевине» которых лежит песенная традиция;

– русской православной традиции, которая способствовала развитию церковно-хорового искусства Чувашии;

– значительного количества исследований (В.А. Мошкова, В.А. Сбоева, А.Ф. Риттиха, А.А. Фукс) о музыке чувашского народа, серьезные установки на изучение особенностей чувашской музыкальной культуры (песен, народных инструментов (Н.В. Никольский) и т.п.);

– деятельности Симбирской чувашской учительской школы (под руководством И.Я. Яковлева как «кузницы» национальных педагогических кадров с высоким уровнем музыкальной подготовки,

владеющих на высоком уровне методикой музыкального воспитания в школах.

Библиографический список

1. Автобиография Лискова Григория Григорьевича // НА ЧГИГН. – Отд. VI. – Ед.хр. 200. – Инв. № 653.
2. Волков Г.Н. Чувашская народная педагогика. – Чебоксары: Чувашгиз, 1958. – 295 с.
3. Илюхин Ю.А. Музыкальное воспитание и обучение в СЧУШ. – Чебоксары: ЧГИГН, 1969. – Вып. 42. – С. 104–116.
4. Максимов С.М. Чувашские народные песни. – М., 1964. – 7 с.
5. Кузнецова Л.В. Национальная культурная среда в общеобразовательной школе: теория и практика формирования. – Чебоксары: КЛИО, 2000. – 276 с.
6. Павлов Ф.П. Собрание сочинений. Т. 2. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1971. – 318 с.
7. НА ЦГА ЧР. – Ф. 502. – Оп. 1. – Д. 1.
8. Яковлев И.Я. Письма / сост. Н.Г. Краснов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1985. – 366 с.

References

1. Avtobiografiya Liskova Grigoriya Grigor'evicha // NA CHGIGN. – Otd. VI. – Ed.hr. 200. – Inv. № 653.
2. Volkov G.N. CHuvashskaya narodnaya pedagogika. – CHEboksary: CHuvashgiz, 1958. – 295 s.
3. Ilyuhin YU.A. Muzykal'noe vospitanie i obuchenie v SCHUSH. – CHEboksary: CHGIGN, 1969. – Вып. 42. – С. 104–116.
4. Maksimov S.M. CHuvashskie narodnye pesni. – M., 1964. – 7 s.
5. Kuznecova L.V. Nacional'naya kul'turnaya sreda v obshcheobrazovatel'noj shkole: teoriya i praktika formirovaniya. – CHEboksary: KLIO, 2000. – 276 s.
6. Pavlov F.P. Sobranie sochinenij. T. 2. – CHEboksary: CHuvashkniгоizdat, 1971. – 318 s.
7. NA CGA CHR. – F. 502. – Op. 1. – D. 1.
8. YAKovlev I.YA. Pis'ma / sost. N.G. Krasnov. – CHEboksary: CHuvash. kn. izd-vo, 1985. – 366 s.

Веричева Ольга Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет

Смирнов Максим Анатольевич
кандидат исторических наук
Костромская областная организация Всероссийского общества инвалидов
overicheva@yandex.ru, max.smirnov276@gmail.com

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАЛОМОБИЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00022

В статье раскрыто содержание добровольчества как технологии социально-педагогического сопровождения маломобильной молодежи. Определены актуальность, основные понятия, сущность социально-педагогического сопровождения указанной категории молодежи. Обоснована вариативная модель организации добровольческой деятельности студентов, имеющих инвалидность в условиях социального партнерства Костромского государственного университета и Костромского отделения Всероссийского общества инвалидов. Определены принципы, подходы, условия добровольческой деятельности маломобильной молодежи. Раскрыты направления реализации модели организации добровольческой деятельности студентов, имеющих инвалидность в условиях социального партнерства университета и отделения ВОИ. Спроектирован возможный социальный эффект реализации добровольчества. Охарактеризован опыт социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи в Костромской области.

Ключевые слова: маломобильные категории молодежи, модель организации добровольческой деятельности, маломобильная молодежь, социальное партнерство.

В рамках социального партнерства Костромского государственного университета, созданного в нем центра комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов, и Костромского отделения Всероссийского общества инвалидов происходит взаимодействие по реализации ряда социальных проектов: «Доброволец Всероссийского интегрированного КВН»; «Социокультурная реабилитация инвалидов молодого возраста в Костромском отделении ВОИ»; «Доступная среда для инвалидов глазами студентов»; «Доступные выборы для инвалидов Костромской области» и др.

Новым опытом активной социализации студентов, имеющих инвалидность, является их участие в добровольческой деятельности не в качестве объекта помощи, а в роли субъекта и организатора волонтерской деятельности для граждан пожилого возраста, своих сверстников, воспитывающихся без родителей и проживающих в домах-интернатах, детей с ограниченными возможностями здоровья.

Студент, имеющий инвалидность, как участник добровольческого движения приобретает новые личностные качества: активность, ответственность, толерантность, умения и навыки оказания помощи нуждающемуся человеку. Весь этот потенциал молодого человека с ограниченными возможностями здоровья, позволяет ему более успешно стартовать в своей жизни, профессионально самореализоваться, добиться успехов в построении карьеры и личной жизни.

Инновационная модель включения студентов с инвалидностью в добровольческую деятельность интегрирует их в жизненное пространство Костромского региона (рис. 1).

Реализация модели организации добровольческой деятельности студентов, имеющих инвалидность в условиях социального партнерства КГУ и Костромского отделения ВОИ предполагает более подробное рассмотрение ее направлений: нормативно-регулирующего, инструментально-методического, информационного, обучающего, мотивационно-стимулирующего.

Охарактеризуем нормативно-регулирующее направление. Здесь происходит заключение договоров и соглашений между социальными партнерами о добровольческой деятельности, а также составляется локальная документация (приказы, положения и др.).

Следующим направлением добровольческой деятельности студентов с ОВЗ и инвалидов является инструментально-методическое, которое включает: разработку проектов и программ, методических пособий, алгоритмов, инструкций, методических рекомендаций, обучающих памяток и др.

Информационное направление предполагает тиражирование опыта добровольческой деятельности, распространение буклетов среди студентов, имеющих инвалидность, взаимодействие со СМИ.

К направлению добровольческой деятельности студентов с инвалидностью можно отнести обучающее: работа в паре с преподавателем или более опытным добровольцем, участие в собраниях, се-

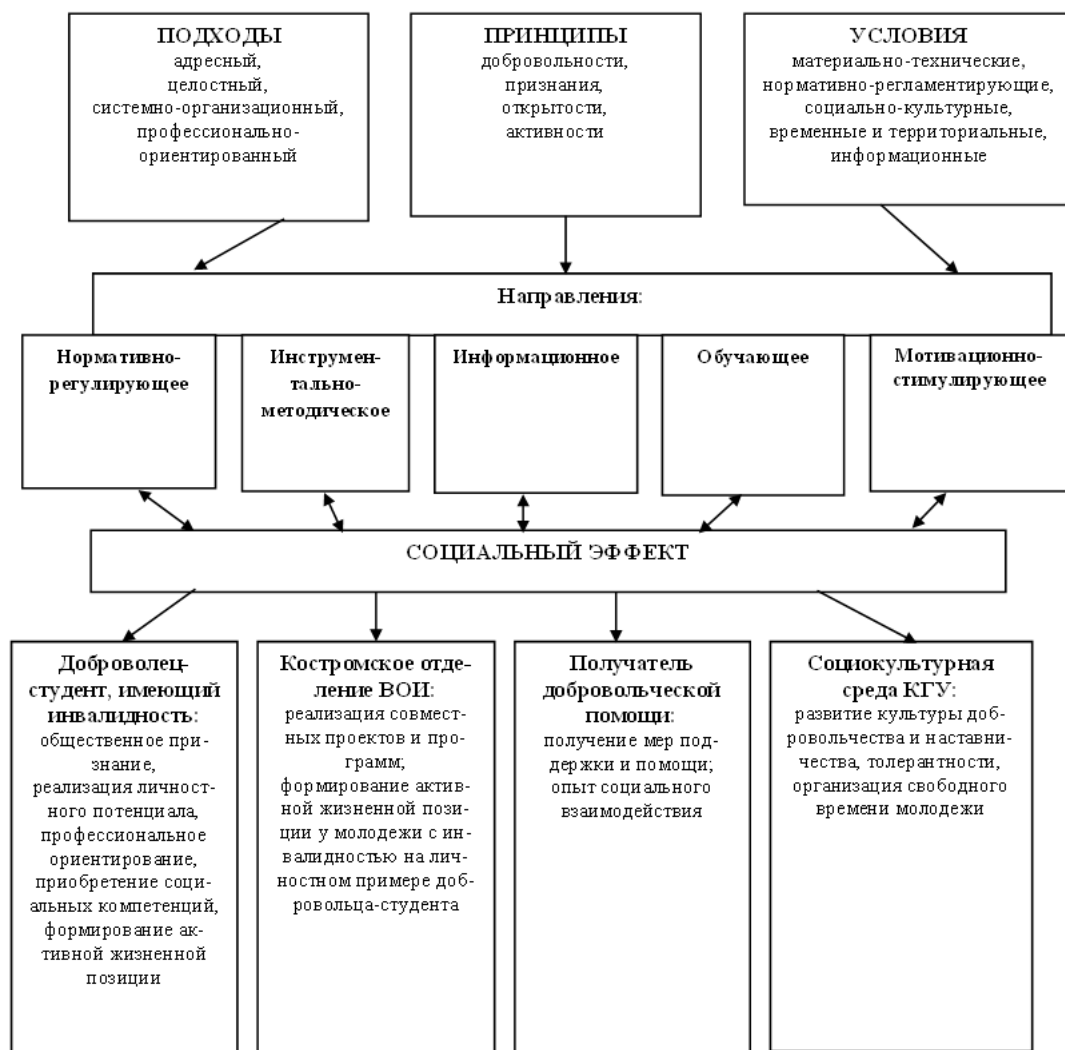


Рис. 1. Модель организации добровольческой деятельности студентов, имеющих инвалидность в условиях социального партнерства Костромского государственного университета и Костромского отделения Всероссийского общества инвалидов

минарах, конференциях, форумах для обмена опытом добровольческой деятельности, изучение информационных и методических материалов.

Мотивационно-симулирующее направление добровольческой деятельности студентов с инвалидностью включает: оказание добровольческой помощи нуждающимся, получение профессиональных знаний, умений и опыта, расширение круга общения, возможность повышения стипендии благодаря результатам добровольческой деятельности (получение грамот, благодарственных писем и др.).

С целью пропаганды совместной деятельности маломобильной молодежи и их сверстников, не имеющих ограничений, осенью 2016 года было подписано Соглашение между Костромским государственным университетом и **Костромской областной организацией ВОИ**. Согласно этому документу Костромская областная организация ВОИ и центр комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов КГУ совместно участвуют в реализации региональных программ «Социальная поддержка граждан на 2014–2020 гг.», а также

«Доступная среда», занимаются поиском рабочих мест для выпускников КГУ (членов организации), в соответствии с рекомендациями индивидуальной программы реабилитации и абилитации выпускника, имеющего инвалидность.

Другим не менее важным направлением совместной работы является деятельность волонтерских объединений центра комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов КГУ и Костромской областной организации ВОИ, а также их совместное участие в различных ежегодных региональных, межрегиональных и общероссийских социокультурных мероприятиях Всероссийского общества инвалидов. К ним можно отнести: региональный фестиваль творчества инвалидов «Мой Волжский край», игры открытой Лиги КВН региональных организаций ВОИ Центрального федерального округа России и др.

Можно отметить несколько успешных результатов взаимодействия и социального партнерства КГУ и Костромской областной организации ВОИ, способствующих развитию добровольчества для

формирования активной жизненной позиции мало-мобильной молодежи.

В рамках региональных целевых программ «Социальная поддержка граждан на 2014–2020 гг.» и «Доступная среда» в Костромской области принято несколько Постановлений местной администрации по созданию специальных рабочих мест для трудоустройства инвалидов и оплате их труда. В результате, на сегодняшний день непосредственно сами работодатели обращаются в областную организацию ВОИ за помощью с целью трудоустроить к себе инвалидов с разными формами заболеваний. В настоящее время, в большинстве случаев, идет спрос на людей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих среднее профессиональное и высшее образование в сфере информационных технологий. Их трудоустройство осуществляется с учётом имеющихся индивидуальных программ реабилитации и абилитации, пожеланий самих граждан в выборе профессиональной деятельности и потребности экономики региона (и областного центра) в квалифицированных кадрах.

Совместно с центром комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов КГУ и Костромским машиностроительным техникумом представители областной организации ВОИ участвовали также в региональном и общероссийском этапе чемпионата профессионального мастерства инвалидов «Абилимпикс». Его призёрами стали две представительницы региональной организации ВОИ (в том числе одна из которых, Т. Смирнова, является выпускницей Института педагогики и психологии Костромского государственного университета, при котором действует и сам центр). Необходимо отметить, что в компетенции «Социальная работа», продемонстрировали высокий уровень профессионализма Д. Марков, Р. Азизов.

Добровольцы общественной организации и Костромского государственного университета участвовали также и в проведении форумов, круглых столов, выставок и др. форм, где были созданы условия для реализации их активной жизненной позиции. Эффективной формой совместной работы можно назвать ежегодную региональную ярмарку вакансий для молодых инвалидов, которую организовывали представители КГУ, Костромской областной организации ВОИ и машиностроительного техникума. Во всех проведённых образовательных и иных социально значимых формах социально-педагогического сопровождения мало-мобильной молодежи волонтерскую помощь оказывали добровольческие объединения центра комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов Костромского государственного университета.

Волонтерская помощь студентов центра в течение последних нескольких лет стала неотъемлемой частью и социокультурной реабилитации

инвалидов, являющихся членами Костромской областной организации ВОИ. Более того, в ходе данного процесса на практике начала осуществляться подготовка специалистов для работы с творчески одарёнными инвалидами г. Костромы, в частности и Костромской области в целом. Студенты Института педагогики и психологии (центра) КГУ, приходя в местные организации ВОИ и их клубы по интересам (например, в КГТКМИ «Элениум») начинают принимать активное участие в подготовке различных творческих мероприятий (музыкально-поэтических композиций, интегрированных игр КВН и т.д.). Зачастую, они становятся непосредственными участниками готовящихся мероприятий и остаются в структурных подразделениях организации на долгие годы. Ряд студентов-волонтеров центра комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов, имея сами ограничения здоровья, играют в интегрированной команде КВН «Сделано в Костроме». С ней они посетили гг. Санкт-Петербург, Тихвин (Ленинградская область) и др. Студенты центра оказывают волонтерскую помощь при организации и проведении игр открытой Лиги КВН региональных организаций ВОИ Центрального федерального округа России, проведённых в Костромской области в 2016 и 2017 гг. Студентка Института педагогики и психологии и член волонтерского отряда центра комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов В. Стучкова, стала сначала сценаристом, а потом непосредственным участником клуба «Элениум». Вместе с другими представителями данного творческого объединения и областного правления ВОИ в начале декабря 2017 г. Валерия приняла участие в III Международном симпозиуме «Социально-культурная реабилитация инвалидов» (г. Москва). На нём она выступила с докладом «Об опыте совместной работы волонтерских объединений института педагогики и психологии КГУ со структурными подразделениями Костромской областной организации ВОИ». В январе–феврале 2018 г. В. Стучкова, как студентка Института педагогики и психологии Костромского государственного университета (направление подготовки «Социальная работа»), успешно проходила производственную практику в КГТКМИ «Элениум».

Одним из последних наиболее значимых результатов социального партнерства КГУ и Костромской областной организацией ВОИ явилось участие их представителей (добровольцев и общественных наблюдателей) на выборах Президента РФ (18 марта 2018 г.). Добровольцы оказывали индивидуальную помощь избирателям с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Таких людей с инвалидностью добровольцы сопровождали до избирательных участков (до крылец зданий) и обратно (до парковочных мест и остановок общественного транспорта). Подобная практика, по

нашим сведениям, осуществляется только в нескольких регионах РФ. Общественные наблюдатели (представители Костромской областной организации ВОИ) в это же самое время фиксировали правильность проведения голосования на избирательных участках и их доступность для людей с инвалидностью, проживающих на территории нашего региона.

Таким образом, инновационная практика организации добровольчества среди студентов и маломобильной молодежи, имеющей инвалидность для Костромского региона (в т.ч. и при помощи организации совместной деятельности местных волонтерских объединений с региональными структурными подразделениями ВОИ) является одной из технологий их социально-педагогического сопровождения и формирования у них активной жизненной позиции.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф., Веричева О.Н. Социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 184–188.
2. Веричева О.Н. Классификация технологий социальной работы с молодежью // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 165–166.
3. Веричева О.Н. Особенности и принципы формирования развивающего реабилитационно-

го пространства для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6 (125). – С. 112–117.

4. Веричева О.Н. Программно-методическое обеспечение социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Научный альманах – 2017. – № 8-1 (34). – С. 86–89.

References

1. Basov N.F., Vericheva O.N. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie malomobil'nyh kategorij detej i molodezhi. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 184–188.
2. Vericheva O.N. Klassifikaciya tekhnologij social'noj raboty s molodezh'yu // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – T. 19. – № 5. – S. 165–166.
3. Vericheva O.N. Osobennosti i principy formirovaniya razvivayushchego reabilitacionnogo prostranstva dlya social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya malomobil'nyh kategorij detej i molodezhi // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2017. – № 6 (125). – С. 112–117.
4. Vericheva O.N. Programmno-metodicheskoe obespechenie social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya malomobil'nyh kategorij detej i molodezhi // Nauchnyj al'manah – 2017. – № 8-1 (34). – S. 86–89.

Петрова Мария Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет
petrikbog@yandex.ru

Румянцев Юрий Викторович
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет
petrikbog@yandex.ru

ДИСКУРС ПО ВОПРОСАМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА ФОРУМЕ В КОСТРОМЕ*

Автор информирует о II Всероссийском форуме «Педзагрузка», состоявшемся в октябре 2018 года в Костроме. Описана организация работы форума, объединившего преподавателей и студентов вузов нескольких регионов для обсуждения и внедрения необходимых изменений в систему обучения будущих педагогов и подготовки их к реализации воспитательной функции. Представлены дискутировавшиеся вопросы о вызовах современного педагогического образования.

Ключевые слова: форум, подготовка педагога, профессиональная деятельность педагога, модернизация педагогического образования.

В последние годы особый интерес вызывают процессы модернизации в системе педагогического образования в России: сокращается число педагогических вузов, изменяются программы профессиональной подготовки педагогов, создаются межрегиональные центры обучения педагогов и др. В большинстве случаев модернизационные процессы оказываются непонятными для тех, кто в них поневоле участвует.

В связи с этим возникает потребность в обсуждении вызовов и перспектив педагогического образования, внедрении необходимых изменений в систему обучения будущих педагогов. С инициативой организации площадки для дискуссий, обсуждения проблем и обмена опытом работы по вопросам подготовки выпускников вузов – будущих педагогов выступил Костромской государственный университет

Костромской вуз уже имел опыт организации межрегионального форума студенческих объединений опорных вузов России «Фактор развития» в 2017 году. Целью того форума был обмен опытом реализации актуальных молодежных проектов, направленных на социально-экономическое развитие регионов России, добровольческих инициатив, имеющих конструктивную практику. Положительный опыт организации форума позволил сформулировать перспективные направления работы аналогичных площадок, включая обсуждение актуальных вопросов модернизации педагогического образования в России.

В 2018 году при поддержке Минобрнауки Российской Федерации Костромской государственной университет стал организатором II Всероссийского форума «Фактор развития: педзагрузка». Форум проводился для представителей профессионального сообщества – преподавателей вузов, преподающих дисциплину (модуль) «Педагогика» и студен-

тов, обучающихся в рамках укрупненной группы «Образование и педагогические науки». Цель сбора – создание платформы сотрудничества, объединяющей преподавателей и студентов разных вузов для обсуждения и внедрения необходимых изменений в систему обучения будущих педагогов и подготовки их к реализации воспитательной функции.

Участниками форума стали 150 педагогов и студентов вузов Москвы, Нижнего Новгорода, Ярославля, Рязани, Калуги, Череповца, Костромы.

В рамках форума участники обсуждали актуальные вопросы подготовки студентов к профессиональной деятельности в качестве вожатых, старших вожатых, педагогов-организаторов, тьюторов, классных руководителей. Ключевыми вопросами, вынесенными на обсуждение стали:

- Молодой педагог: потребности, перспективы, возможности;
- Ступени профессионального роста молодого педагога;
- Проблемы практики в свете реализации требований профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»;
- Молодой педагог как инициатор внедрения современных технологий воспитания в образовательную практику.

Программа форума включала в себя лекции, мастер классы, проектную сессию, конкурс профессионального мастерства молодых педагогов, панельные дискуссии и пр. Уже в первый день участники стали активными соиздателями перспективных направлений современного образования. На пленарном заседании «Тренды педагогического образования» совместно со спикерами Н.М. Рассадиным (Кострома), Т.А. Ромм (Новосибирск), М.Г. Яблоковой (Кострома) студентам и преподавателям представилась возможность обсудить этапы профессионального роста будущих учителей

* Форум организован в рамках выполнения государственного задания Министерства образования и науки РФ. Проект № 27.12892.2018/12.1.

и перспективы их трудоустройства. Эти вопросы стали почвой для проведения интеллектуального марафона «Белые пятна моей профессии» – дискуссий о проблемах и перспективах подготовки педагогов к профессиональной деятельности. Среди особо актуальных участники отмечали проблемы качественного отбора и работы с абитуриентами, ориентированными на получение педагогической специальности; модернизации инфраструктуры вуза; совершенствование программ педагогической практики студентов.

Первый день завершился конкурсом профессионального мастерства среди студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», в котором приняли участие 10 студентов. На первом заочном этапе участники писали эссе на тему «Мой педагогический маршрут». Очный этап конкурса включал в себя визитную карточку «О себе в пяти словах», интеллектуальный бой «Великие педагоги» и решение педагогических ситуаций. Победу одержала Татьяна Трынкина, студентка 2 курса Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина.

Второй день форума был посвящен демонстрации различных форм и технологий работы с детьми в учреждениях культуры, образования, общественных организациях. Участники смогли побывать на интерактивных площадках в центре детского творчества «Ипатьевская слобода», Костромской областной дворце творчества детей и молодежи, средней образовательной школе № 10 г. Костромы, резиденции Снегурочки. Тематика мастер-классов была разнообразна: традиционные ценности России, Костромское казачество, игровой практикум, имидж вожатого, профориентация школьников, организация работы РДШ и др.

В рамках панельной дискуссии «Современные вызовы педагогического образования» происходило обсуждение практики принятия вызовов современного педагогического образования, обмен опытом трансформации образовательной практики вслед за глобальными и российскими образовательными трендами. На групповое обсуждение были вынесены вопросы:

1. Внедрение прогрессивных методов обучения. Готов ли преподаватель высшей школы к изменениям модели профессиональной деятельности?

2. Сотрудничество – ключевой фактор распространения эффективных решений (позитивный и негативный опыт сетевого взаимодействия; опыт включения педагогов и студентов, обучающихся по педагогическим направлениям в междисциплинарные исследования).

3. Создание процессов для оценки навыков на индивидуальном уровне (есть ли опыт индивидуализированной оценки учебных достижений; возможные пути решения и проблемы).

4. Эффективность онлайн-обучения, а также мобильного и смешанного обучения (использова-

ние технологий смешанного обучения; их специфика применительно к педагогическим направлениям подготовки) и др.

Второй день форума завершился серией мастер-классов «Нескучная педагогика», где шла презентация современных форм и технологий обучения будущих педагогов и школьников. Каждый участник имел право выбрать несколько мастер-классов из предложенных или провести свой. Среди тематик мастер-классов были популярны следующие: коллективообразование в детской группе; игра и романтика в жизни детского коллектива; проектная деятельность педагогов и школьников; технологии работы вожатого и др.

Финальный день форума был ориентирован на разработку модели идеальной школы будущего. В рамках педагогической мастерской проектные команды участников получили задание создать модель школы будущего, внести изменения в существующий школьный уклад в соответствии с современными образовательными запросами и перспективами. Командам представилась возможность моделировать школу будущего, включая следующие блоки:

- учебные кабинеты (пространство и наполнение учебного класса);

- школьная территория (планировка самого здания школы и зоны пришкольной территории);

- управленческая структура (схема взаимодействия администрации, отделов и объединений педагогов);

- дополнительный функционал педагога (выбор дополнительных, не учебных функций для педагога);

- традиции (введение новых школьных традиций, носителем которых становится и педагог);

- режим дня (расписание уроков и дополнительных занятий);

- перечень дисциплин (список дисциплин, доступных ученику для освоения);

- внеурочная деятельность (воспитательные мероприятия и кружковая работа) и др.

По итогам педагогической мастерской команды представляли результаты своей работы и публично защищали разработанную ими модель школы будущего.

Таким образом, II Всероссийский форум «Фактор развития: педзагрузка» дал возможность представить разработки по подготовке студентов – будущих педагогов, выстроить маршруты профессионального роста студентов и преподавателей, найти единомышленников для реализации совместных педагогических проектов.

Форум объединил студентов, получающих педагогическое образование, молодых педагогов, преподавателей, экспертов, общественность для обсуждения, оценки и продвижения перспективных практик, лучших идей, современных технологий подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности.

SUMMARY

PEDAGOGY

Nikolay A. Baranchuk

*Peter the Great Strategic Missile Troops Military Academy
nikolai_baranchuk@mail.ru*

Gennadiy F. Utrobin

*Peter the Great Strategic Missile Troops Military Academy
kugf@mail.ru*

On the ambiguity of the concept of "education"

For the first time, the article presents an analysis of the essence of education as a homonym, which is expressed in its interpretation of a socially significant good as a process, and education as a result of this process, and also considers the content of education as a result that is related to morality in society (the spiritual and moral component of education), with science (fundamental component) and production (functional component). From the new point of view, the structure of the content of education is considered, which allows directly linking it with economic and spiritual needs and interests of society, which, as a result, can be used in the development and use of professional standards, the main purpose of which is to establish links between production and education. Taking into account the analysis and the proposed management levels, the definition of "education" was clarified.

Keywords: education, educational process, education system, training, upbringing, educational programmes, 5 year higher education, bachelor degree, master degree, management, erudition, person, family, society, state power.

Aleksandr D. Chekhonin

*Tyumen State University
a.d.chekhonin@utmn.ru*

Integrative-synthetic approach in the structure of methodological culture of the pedagogue on the example of the study of the fatherhood phenomenology

The author of the article offer the possibility of understanding the integrative-synthetic approach as a meta-reference point of methodological culture of pedagogic researches makers. On the example of his own work, the author argues the practical vector of research as the main in the vision of integrative-synthetic mental activity. This understanding of the integrative-synthetic approach allows, according to the author, to abandon the unilateral consideration of the object of research, assuming the stochasticity of real pedagogic processes. Also it allows to form the most complete knowledge of the subject of research and to use the special principles of the integrative-synthetic approach.

Keywords: methodological culture, integration, synthesis, integrative-synthetic approach, meta-reference point, fatherhood.

Anastasiya V. Tratsevskaya
*Minsk State Linguistic University, Belarus
kabushasy@mail.ru*

Author's upbringing system: creation, functioning, management

The problem of overcoming monotony in upbringing system, need of poly-variable approach to work of schools is discussed in the article. With what pupils, parents and pedagogues associate school upbringing work is given. Upbringing system formation mechanisms, its functions, features and criteria of efficiency are described. Conditions of the system's formation – openness and availability, voluntariness and creativity, equality and cooperation, continuity and prospects – are characterised. Need to change the nature of activity which acts as a backbone component of upbringing system, is approved. Ways of management of upbringing system are revealed.

Keywords: upbringing system, monotony, upbringing work, ways of management, specification, system formation conditions.

Tat'yana Yu. Selikhova

*Federal University of the Russian Far East, the City of Vladivostok
tany.72@mail.ru*

The structural functional model of the process of designing an instructional space for teachers in secondary schools

This article is devoted to the consideration of the structural and functional model of the process of designing the didactic space of a pedagogue in a secondary school. The approaches, principles, requirements that determine the logic of the model, the form of training of the teaching staff of the school, ensuring the effectiveness of reflective-analytical and design activities of the teacher are examined. The essential content and functions of each of the four components of the model are disclosed, a brief description of the results of the development of modules is given. An analogy is drawn between each block of the model and the design stage. The types of teacher's activities and intermediate results of mastering the content of structural components are substantiated. The proposed model provides for the possibility of each teacher to build an individual educational strategy, the ability to choose the pace of learning, personally significant content and reference group. The presented model can be considered as an alternative form of professional development of pedagogues, as an algorithmic design that allows you to transfer the school staff from a state of controlled development in the mode of continuous self-development and self-education.

Keywords: structural functional model, didactic space, didactic system, pedagogic design, corporate training, advanced training, professional development.

Yelena V. Tikhomirova
Kostroma State University
tichomirowa82@mail.ru
Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University
a_samokhvalova@ksu.edu.ru

Potentials of information resources in the upbringing of the modern generation

The article is devoted to the problem of attracting information resources into the upbringing system for the modern generation. The advantages and psychological costs, pedagogic limitations of the involvement of children and adolescents in the multichannel information medium are revealed. The study substantiates the results of studies demonstrating the mechanisms for compensating the communicative difficulties of children in a real communicative medium, the connection of involvement in Internet communication and the coping behaviour of the younger generation. In conclusion, the authors come to the conclusion that an important guarantee of effective competition for the attention of pupils in the realities of the digital world, in conditions of unlimited access to information and the distribution of distance learning and education formats, is the creation of digital high-quality educational interactive content on the basis of a specific institution implementing educational functions.

Keywords: upbringing, information resources, media education, media competency, amateur creative work, communicative medium, network communication.

Irina N. Grushetskaya
Kostroma State University
i-grushetskaya@ksu.edu.ru
Zhanna A. Zakharova
Kostroma State University
janna_z@mail.ru
Olga S. Shcherbinina
Kostroma State University
shcherbinina-olga@list.ru

Features of social and pedagogic work with gifted children in educational organisations of various types

Need of socio-pedagogic work with exceptional children is proved in the article. Results of poll of teachers of the general education organisations and teachers of the organisations of additional education which find out their opinions on features of work with exceptional children are given. It is shown that different types of the educational organisations work, as a rule, with different types of children's endowments. School teachers are oriented on educational results to a large extent; teachers of the organisations of additional education seek also for formation of skills of communication and interaction of exceptional children. Some directions of ensuring social and pedagogic work with exceptional children are given in the article.

Keywords: giftedness, gifted child, social development, socialisation, socio-pedagogic work, comprehensive educational organisation, organisation of additional education.

Vladimir V. Sokhranov-Preobrazhenskiy
Penza State University
prof_sokhranov@mail.ru
Stella U. Zaytuyeva
Penza State University

Semantic interaction as a factor of development of risk group personality readiness for moral self-organisation

The article deals with the problem of readiness of the individual risk group to moral self-organisation in the process of semantic interaction between a pedagogue-psychologist and a person from the risk group in the process of situational – task modelling of the process of correction of the conditions of its activity and motivational – value basis of self-realisation. The article presents an analysis of the views of researchers of the formation of the readiness of the individual at risk for moral self-organisation and coming from the system – activity paradigm of its interaction with the pedagogue-psychologist. The article summarises the new material on the topic under study, the concept of "service" is introduced into scientific circulation. The proposed approach will be of interest to specialists in the field of pedagogic and special pedagogy and psychology.

Keywords: sense, interaction, development, personality, self-organisation, readiness, risk group, method, relationship, defect, additive personality.

Aleksey A. Talykh
Petrozavodsk State University, the City of Petrozavodsk,
Karelia autonomy, Russia
ata_77@mail.ru
Valeriy D. Lobashyov
Petrozavodsk State University, the City of Petrozavodsk,
Karelia autonomy, Russia
ronaf@mail.ru

Trends and scientific approaches to the process of continuous ethno-cultural and technological education

The article discusses the current state and trends in the development of continuous technological education, as well as issues related to ethno-cultural upbringing at different levels of education. A descriptive characteristic of the main scientific approaches in the construction of the technology model of continuous ethno-cultural and technological education is given. This is a systematic, culturological, personality-oriented, investigative, competency, creative, technological and vocational guidance approach, with the leading role of the system, creative, technological and vocational guidance approaches, which allowed to develop a comprehensive technology in the unity and interrelation of academic disciplines of theoretical and practical training, aimed at achieving the goal of continuous ethno-cultural and technological education of students.

Keywords: continuity, consistency, ethno-cultural and technological education, technology, scientific approaches, ethnicity, competency, creative design, career guidance.

PSYCHOLOGY

Aleksey Yu. Kalugin

*Perm State Humanitarian-Pedagogic University
kaluginau@yandex.ru***The contribution of multi-level properties of individuality in the orientation of personality on the spheres of human activity**

The aim of the article was to study the influence of different levels of personality on the values of the profession and family. Multi-level properties are regarded as manifestations of the mental resources of the individual. On a sample of 176 university students were identified, the effects of temperament, intellect, character and motivation for important areas of human life (sphere of the profession and sphere of the family). It was found that the greatest contribution is made by cognitive styles and properties of temperament, to a lesser extent affect character traits and motivation.

Keywords: profession values, family values, individuality, temperament, intellect, motivation, mental resources.

Galina V. Ozhiganova

*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow
symposium2016@rambler.ru***Reflexion, reflexivity and higher reflexive abilities: research approaches**

The concepts of reflection and reflexivity are analysed in the article from a psychological point of view. The definition of higher reflexive capacities is given, their spiritual foundation is emphasised. It is noted that the study of reflexion, reflexivity and higher reflexive capacities requires special approaches and methods; as such approaches and methods in this article are considered: reflection modelling, system-typological, meta-cognitive, differential, and other approaches.

Keywords: concepts of reflection and reflexivity, higher reflexive capacities, reflection modelling, system-typological, metacognitive, differential approaches.

Tat'yana L. Kryukova

*Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com*

Ol'ga A. Yekimchik

*Kostroma State University
olga-ekimchik@rambler.ru*

Yuliya A. Khokhlova

*Kostroma State University
xoxlowa.iu@yandex.ru*

Ol'ga V. Kirpichnik

*Kostroma State University
kirpichnik@yandex.ru***Cognitive distortions phenomenon in the evaluation of well-being (a primary Russian adaptation of Cognitive Distortions Scale – CDS)**

This article presents an empirical research results about the impact of cognitive distortions on one's life events and well-being evaluation. The Cognitive Distortions Scale – the CDS by Roger Covin et al., 2011 has been used in the Russian sample. The results of the CDS primary adaptation into the Russian language are presented (n=295). Some empirical evidence of major cognitive distortions' theoretical ideas and psychomet-

ric properties of the CDS from an organised set of empirical studies is given.

Keywords: cognitive distortions, subjective evaluation, life events, CDS, psychometric adaptation.

Mariya V. Saporovskaya

*Kostroma State University
saporov35@mail.ru***Emotional burnout and psychological well-being in women at family**

The analysis of developmental theories of well-being and emotional burnout at family in middle adulthood, concerning women, is presented in the paper. The characteristic signs of emotional burnout at family are described, its situational context is analysed. Special emphasis is placed on the structural organisation of psychological well-being of women. The content of conjugation of emotional burnout and psychological well-being of women in the period of middle adulthood is revealed.

Keywords: emotional burnout, psychological well-being, family relation, daily stress, resources, emotional exhaustion, middle adulthood.

Yelena V. Tikhomirova

*Kostroma State University
tikhomirova82@mail.ru*

Anna A. Malanina

*Kostroma State University
malanina.anuta@yandex.ru***Peculiarities of social looking the modes of life in women**

The research problem arises from the contradiction, which is the essence of an ambivalent system of relationships between mother and daughter. Its resolution is connected with the construction of her own life by an adult daughter, with the efficiency of solving her maternity problems. 58 mother-daughter pairs have been surveyed. 58 childless women made the control group. The methodical complex includes the method "Moduses of life" by Yelena Sapogova, the test of life-sense orientations in the adaptation of Dmitriy Leont'yev, PCRQ by W. Furman questionnaire for child-parent interaction, colour metaphors technique by Igor' Solomin. As a result, it was revealed that the modes of women's lives are associated with the acquisition of a new role position "mother" and functions that this social role requires. The modes of life of a mother and a daughter on the early stage of motherhood, are similar and related to the nature of their relationship. The more positively they assess the closeness between the mother and her daughter, the greater the number of similar and closely interconnected modes of life and significant life categories they have traced. For daughters who positively value relationships with their mothers, significant life categories associated with actual needs and attitudes for the future are associated with the image of the mother. In daughters who describe relations with their mothers as negative, the image of the mother is associated mainly with the past and the repressed categories. The structure of the

representations, which demonstrates the nature of the connection of self-image and image of the mother in daughters with different types of relations with their mothers, is specific.

Keywords: modes of life, social inheritance, motherhood, intergenerational relations, child-parent relations.

Irina I. Drozdova

*Southern Federal University, the City of Rostov-on-Don
ir_iv2004@mail.ru*

Ideas about the assessment of the appearance of friends and parents as factors of satisfaction and concern in their early youth

The article presents the results of an empirical study of the relationship of satisfaction and anxiety of young people with their appearance and their ideas about the assessment of their appearance by friends and parents. Appearance is studied as a complex formation, which includes a number of components and characteristics: face, body; appearance design; attractive appearance design for the opposite sex; the conformity of the appearance of the majority of people living in this region; compliance with the appearance of fashion. There is evidence that the satisfaction and concern of young people with their appearance are interrelated in different ways with ideas about the assessment of their appearance by friends and parents. It is concluded that the representations of the youth about the evaluations of the components and the characteristics of their external appearance by the friends are more a factor of satisfaction with the external appearance, while the parental assessment is a factor of concern to them.

Keywords: appearance, satisfaction with own appearance, concern about own appearance, appearance components and characteristics, ideas about evaluations.

Yelena V. Dyatlova

*Irkutsk State University
dytlovae@mail.ru*

Marina V. Mihina

mihinamv@yandex.ru

Visual images of the internet users: from a picture to an avatar

The article considers some features of the visual self-presentation on the Internet from the perspective of the social psychology. To register on websites, a user has to provide personal information (name, gender, etc.) and publish an image (avatar) in the personal profile that enables searching and making contacts, as well as creating the first impression. The study assumes that person's mentality is responsible for choosing a userpic. In conditions of uncertainty of the selection criteria which means lack of standards and requirements to post an avatar, one user can create personal data at infinite scale that enhances actualisation of the creative imagination. The difference between the phenomena "avatar" and "false self-presentation" is indicated.

Keywords: Internet, online communication, human perception, social perception, self-presentation, avatar.

Yekaterina G. Budrina

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
bydrina@yandex.ru*

Marina A. Kuznetsova

*Secondary comprehensive school # 31,
the City of Mytishchi, Moscow Region
mariisha.ku@mail.ru*

Dependence of cognitive style narrow vs wide range of equivalence with academic achievements in primary school pupils and in younger adolescents

In the article, features of a cognitive style narrow vs wide range of equivalence in younger school age and younger teenage are considered. The older the pupils are, the more groups they allocate and use for their designation more precise categorical signs. This study was performed in the framework of the theory of cognitive styles quadripolarity. In cluster analysis, three subgroups were obtained from younger school-children and younger adolescents, two of which were "extreme" – "globalists" and "differentiators", and the third subgroup, provisionally called "intermediate". There is a "fallout" of the unproductive subgroup "details". With the help of the Pearson criterion, the preservation of the cluster structure was proved. The obtained facts show that in the younger school and junior adolescents the cognitive style of the narrow vs wide range of equivalence is at the stage of formation and specific in its manifestation.

Keywords: cognitive styles, narrow vs wide equivalence range, academic achievement, younger school age, younger adolescence.

Viktoriya Ye. Kupchenko

*Dostoyevsky Omsk State University
kupchenko07@mail.ru*

Self-control, aggression, impulsiveness of adolescents with different suicide risk

The article presents the results of a study of self-control, impulsiveness, aggression of adolescents with different suicide risk, based on data obtained through self-evaluation of adolescents and evaluation of objective indicators of suicidal risk by parents and educators. The psychological characteristics of a teenager's personality with high suicidal risk are described, the results of correlation interrelationships of impulsiveness, aggressiveness, self-control and parameters of suicidal risk of adolescents are presented. Adolescents with high suicidal risk are characterised by pronounced impulsiveness, verbal and indirect aggression, negativity, irritation, an average level of self-control. The aggressiveness and impulsivity of a teenager has a direct correlation with the adolescent's self-appraisal judgements and an assessment of the behavioural signs of his suicidal risk.

Keywords: suicidal risk, adolescent, predictors, self-control, impulsiveness, aggression, prevention.

Ol'ga V. Arzumanyan

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
olgaarzumanyan21@gmail.com*

Schoolchildren's perceptions of health and illness: a psychological analysis

In this paper, an attempt was made to study the ideas of children about health and illness through the study of the characteristics of their inner picture of health and illness. The assessment of the level of inner image of health and illness was carried out by means of the projective technique "Healthy and Sick Person" (modified test by Anna Semenovich "Homunculus", Ta'tyana Martsinkovskaya is the author). The detection of the level of inner picture of health in schoolchildren was also carried out using the express diagnosis of the child by Yelena Nikolayeva (in the author's modification). The results of the study, connected with the description of schoolchildren's ideas about health, allow us concluding that their cognitive and behavioural levels of mental reflection of health are formed to a lesser extent than the emotional one. Children have rather vague ideas about why and how they need to monitor their health. The application of the Kruskal-Wallis test revealed that the differences between the notions of a healthy and a sick person in terms of the "colour highlighting in the figure", "highlighting an additional detail in the figure" in subjects with low and medium inner picture of health are significant.

Keywords: schoolchildren, children's ideas, inner picture of health and disease.

Oleg A. Sychyov

*Shukshin Altai State Pedagogic University for the Humanities,
the City of Biysk, Altai Land
osn1@mail.ru*

Social worldviews and their structure: the review of studies

The results of literature review on the problem of definition of social worldviews and its structure are presented in the article. The paper describes the notion of social worldviews based on the analysis of different approaches in Russian and world science. This article provides a brief overview of some theories, associated with normative or descriptive content of social worldviews: moral foundations theory by Jonathan David Haidt, Silvan Solomon Tomkins' polarity theory, model of social attribution by Michael J. Gill, dangerous and competitive worldviews by John Duckitt, social dominance theory by Jim Sidanius and Felicia Pratto, system justification theory by John Thomas Jost. Special attention is given to the practically important problem of extremists' worldviews. The results of this analysis lead to conclusion that integration of different approaches is needed to elaborate the social worldviews theory.

Keywords: social worldviews, values, moral foundations, dangerous and competitive worldviews, social dominance, system justification theory, extremism.

Irina V. Serafimovich

*Education Development Institute of Yaroslavl Region;
Yaroslavl Branch of Plekhanov Russian University of Economics
ivserafimovich@rea-yar.ru*

Galina Yu. Bazanova

*Yaroslavl State Medical University
g5301@rambler.ru*

Systems of values and metacognitive aspects of professional mentality of students of sociology type of vocations

The article is devoted to analysing system of values and supra-situatedness of professional mentality of the modern studentship, mastering the vocations of sociology type. The idea that system of values influences metacognitive aspects of professional thinking has been proved. The comparative analysis of values and metacognitive aspects of professional thinking among various student groups (students' core groups of different educational institutions, tertiary students, students of secondary specialised colleges) has been done. It has been determined that students of different groups have differently oriented values: core group students have predominantly career hedonic tendency, tertiary students have vocational – family tendency, students of secondary specialised colleges demonstrate commitment to self-actualisation in various spheres. According to the findings different groups of students present different way of thinking, different correlation between life values and supra-situational mentality has been elicited. It has been revealed that those situational factors as level of education or current professionalising stage determine variability of manifestation of situatedness-supra-situatedness forming professional way of thinking of future specialists.

Keywords: value system, life spheres, professional supra-situational mentality, studentship, professionalisation, sociology type of vocations, metacognitions.

Tat'yana V. Slotina

*Herzen State Pedagogic University, Saint Petersburg
vladislava-97@mail.ru*

Ol'ga B. Kononova

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University
mongust83@inbox.ru*

Behavioural and gender peculiarities of students of technical specialties with different levels of Machiavellianism

The article is devoted to a research of students' communication and interaction psychological features. The analysis of behavioural and gender features of students with the different level of Machiavellianism is the purpose. Whereas what is a hypothesis, is the fact that domination, physical and verbal aggression, masculine type of gender identification are peculiar to students with the high level of Machiavellianism. The technique of Kenneth W. Thomas, Sandra Ruth Lipsitz Bem's Sex Role Inventory, Lyudmila Pochebut's questionnaire, Machiavellianism Test, MACH-IV Richard Christie, Florence L. Geis are used. It is established that "Rivalry" is the prevailing behavioural strategy in students with the high level of Machiavellianism whereas "Emotional aggression", the aggressive behaviour style. Machiavellianism tends to be

gender-preconditioned. High level of Machiavellianism is closely connected with personal aggression; at that, in female group, it is not connected with auto-aggression. There are more "Machiavelli's supporters" among young males; at that, aggression of girls with the high level of Machiavellianism exceeds the said in the corresponding young men.

Keyword: Machiavellianism, manipulation, students, aggressive behaviour, strategies of behaviour in conflict, gender.

Artyom V. Moiseyev
Tsiolkovsky Kaluga State University
sudebnij.expert.kaluga@gmail.com

The empirical study of images of the bribe-taker and the briber in the awareness of students psychologists of service activity

The article presents the results of empirical research of features images of the bribe-taker and the briber. A questionnaire was developed to test the hypothesis that students psychologists of service activity have significant differences between images of the bribe-taker and the briber. With this questionnaire evaluated the severity of definite psychological characteristics. The obtained data made it possible to draw conclusions about the features of these images and to reveal the socio-psychological factors affecting their formation. It was found that the formed images of the bribe-taker and the briber have no direct links with the affective component of the legal awareness of the anti-corruption orientation. This causes the relevance of further studies of the structure of legal awareness of anti-corruption direction and the peculiarities of relations of its components.

Keywords: corruption, legal awareness, students psychologists, image, bribe-taker, briber.

PSYCHOLOGY OF ORGANISATION

Irina G. Moiseyeva
Tsiolkovsky Kaluga State University
iri25100@yandex.ru

Anastasiya A. Brylyova
Tsiolkovsky Kaluga State University
anastasiyabrylyeva@mail.ru

Features of the emotional state of employees of the oil and gas industry under the influence of the thematic messages in the mass media

This article examines the problem of the impact of media reports on the emotional state of employees of the oil and gas industry. The authors substantiate the idea of the need to improve the psychological safety of such employees. The authors give the results of an empirical study that allows proving the assumption about the effect of thematic messages of the mass media on the emotional state of the employees of the oil and gas industry. According to the results of the study, the authors identified groups of subjects with different indices of personal and situational anxiety, state of health, activity and mood. The data obtained in the course of the study make it possible to prove that under the influence of thematic reports, the staff of the oil and gas industry are changing the indicators of assessments of health and mood. The authors of the article propose a

possible way to solve this problem, which consists in developing a scientifically grounded approach to the psychological support of professional activities of oil and gas industry employees.

Keywords: oil and gas industry, official activity, psychological safety, emotional state, anxiety, impact of thematic reports, psychological support of professional activity.

Anna I. Troyanskaya
Kalashnikov Izhevsk State Technical University,
the City of Izhevsk, Udmurtia autonomy, Russia
atroyanskaya@mail.ru

Organisational culture characteristics as components of innovative potential of the Udmurt Republic enterprises

Difficulties of introduction of new technologies, personnel resistance to innovations are considerably caused by social and psychological factors, problems of compatibility of innovations and the existed organisational culture. The article analyses the characteristics of the organisational culture of large industrial enterprises of the Udmurt Republic. Tendencies of preference the pole of stability, appearance of innovative activity of management, a choice of orientation to external or internal environment are revealed. The conclusion is made about the demand for social innovation, involving a change in the atmosphere in organisations. The recommendations of step-by-step implementation of innovative practices, based on use the advantages of existing cultural environment, the gradual enrichment it by new values are presented. This approach will optimise the level of resistance to innovations in the field of personnel management, increase the innovative potential of enterprises.

Keywords: organisational culture, cultural values, cultural-specific advantage, innovative readiness of personnel, resistance to innovations, social innovations, innovative potential.

Svetlana A. Peredel'skaya
Volgograd State Social and Pedagogic University
peredelskaya@gmail.com

The features of organisational culture of school promoting professional longevity of teachers

The article analyses modern research on issues related to the study of the organisational culture of the school and its impact on the pedagogue's professional longevity. It justifies the need to clarify the specifics of the culture of educational institutions, the typology of such cultures, identify features that contribute to professional longevity. It is hypothesised that an organisational culture conducive to the teacher's professional longevity should have: goodwill in relationships in a team; the coincidence of personal ideas about self-development with the requirements of the organisation; the presence of joint activities and exchange of experience; similar vision of professional goals; confidence of management and employees in the possibility of positive changes; low level of individual competition; focus on quality indicators in the work.

Keywords: organisational culture, educational institution, professional longevity, type of organisational culture, attributes of organisational culture.

Yuliya Yu. Chechurova
Tver State Technical University
y.chechurova@gmail.com

Social responsibility as a component of professional activity of the subject of work

The article is devoted to the theoretical consideration of social responsibility as a component of the professional activity of the subject of work. Bilateral analysis of the structure of professional activity, on the one hand, and various conceptual approaches to the understanding of the term "responsibility", on the other, made it possible to determine the place of the latter in the structure of professional activity of the subject of work. The importance of the presence of responsibility in all areas of professional activity, including the individual qualities of the individual, the image of the object of activity, specific functions and a set of performing actions, is noted. Four levels of manifestation of social responsibility in the structure of professional activity are described: personality-psychological, emotional-volitional, motivational and behavioural, which once again confirmed the continuity of these concepts. Analysis of the characteristic signs of social responsibility allowed to consider it as a mechanism for organising a successful professional activity from the point of view of the performer, organisation and society as a whole.

Keywords: social responsibility, professional activity, structure of activity, responsibility of subject of work.

Yelena S. Rebrilova
Tver State University
rebrilova@mail.ru

The review of psychodiagnostic methods of research of the psychological contract of subjects of work

This article deals with the problem of diagnosing the psychological contract of labour subjects. A description and critical analysis of psychological techniques, methods and techniques used to diagnose an implicit agreement in the world practice is given. It is established that until now researchers have no single understanding of the psychological contract, there is no unified methodological base for its study and practical methods of research. The specifics of the study of this phenomenon in early studies in qualitative studies and quantitative diagnostic methods appearing in works of a later period are discussed, as well as their combination in modern works. Based on the results of the analysis, the author gives a recommendation to use (or refine) the psychological methodology, method, technology in domestic organisational practice.

Keywords: psychological contract, psychological methods, methods and techniques of diagnosis, implicit agreement.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Irina O. Kuvayeva
The Urals Federal University, the City of Yekaterinburg
irina.kuvaeva@urfu.ru

Correlation between concept of stress and coping strategies among call-centre's workers

The problem of connection between the representations of stress (concept) and coping strategies among operators (n=138) is discussed. The organisational characteristics of concept has been studied by means of the shortened version "Integral conceptual structures" by Marina Kholodnaya, coping models – "Strategic Approach to Coping Scale" Stevan E. Hobfoll (SACS). The content categories (stress-factors – state and immediate effects – consequences – stress process – stress management) were found in the respondents' answers. The most formulated indicators of concept and preferred coping strategies among operators were demonstrated. The correlations between strategies and concept's indicators which have been related with differentiation of the representations were identified and described. Gender differences in concept of stress and coping behaviour were illustrated. Men and women distinguished in terms of content category 'state and immediate effects', orientation of social strategies and risk-free action. The specific of connection between the concept and coping strategies among outbound operators was found.

Keywords: stress, representations of stress, coping strategies, call-centre, operator, inbound operator, outbound operator, routine work, gender differences.

Ul'yana Yu. Sevast'yanova
Kostroma State University
ulyanakostroma@mail.ru

Dyadic coping of "special" pairs: a theoretical analysis of modern sources, research

The article presents an analysis of well-known Russian and foreign studies of the coping behaviour of "special" couples over the past ten years. The article is devoted to the study of dyadic coping of the disabled who are in close relationships. The study revealed the consistency and significance of each partner's coping efforts in achieving the result of the family as a whole, as well as for the well-being of the other partner and their relationship. The specificity of the links between dyadic coping styles and aspects of quality of life in dyads, in which a disabled partner is included, is discussed. We describe the goals, development and dynamics of dyadic coping, evaluate its effectiveness.

Keywords: dyadic coping, coping behaviour, close relationships, quality of life, people with disabilities.

PROFESSIONAL EDUCATION

Svetlana N. Gamova

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
sv19793@rambler.ru*

Irina V. Faustova

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
fayst71@mail.ru*

Ol'ga N. Bakayeva

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
bakaevaon@yandex.ru***Peculiarities of regional training of pedagogues for work on strengthening emotional health of children of senior preschool age**

The article deals with the concept of "emotional health of a preschool child"; features of the implementation of a comprehensive training programme for pedagogues, including theoretical, methodological and practical training. Theoretical training of pedagogues is aimed at studying the General provisions of the problem of strengthening emotional health in children of preschool age. Methodological training is aimed at familiarising pedagogues with the methods of diagnosis of emotional sphere of the child; with the specifics of use of correction methods in solving the problems of the emotional sphere of the child; the study of techniques of physical upbringing (various types of breathing, relaxation exercises, health games, self-massage methods, etc.). The purpose of practical training was the use of theoretical knowledge in the educational process of kindergarten. The results of the study show the need to improve the level and effectiveness of the system of training and retraining of pedagogic staff, the development of a new method of strengthening the emotional health of children of preschool age.

Keywords: preschool children, pedagogues' training complex programme, children's emotional health.

Yuliya V. Salamatina

*The Urals State University of Economics,
the City of Yekaterinburg
kpn1308@mail.ru***Using the method of social projects in the forming the empathetic culture of future teachers**

The author of the article presented the results of applying the method of social projects on the forming empathetic culture of future teachers, and also in the course of the experiment, the author compiled an algorithm by which the process of formation of empathetic culture using the method of social projects occurs most effectively. The article describes in detail each item of the identified algorithm, its significance for the learning process in training future teachers. Thanks to this algorithm, the formation of empathetic culture of future teachers can be carried out when students take any course in the human sciences.

Keywords: empathetic culture, empathy, reflection, method of social projects, empathetic listening.

Nataliya V. Nechaeva

*Herzen Russian State Pedagogic University, Saint Petersburg
nnechaeva@herzen.spb.ru*

Mariya M. Stepanova

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
mariekot@mail.ru*

Svetlana Yu. Svetova

*T-Service LLC, Saint Petersburg
svetlana.svetova@tra-service.ru***Modern requirements for translator and interpreter trainer: view of students, university management and representatives of translation companies**

The article presents the results of the analysis of the current requirements for translator and interpreter trainers in universities. The analysis has been conducted in three target segments: the opinion of students enrolled in translation or interpreting educational programmes in a number of Russian universities, the opinion of professional translators or interpreters, university management requirements for translator and interpreter trainers, and expectations of translation companies' representatives have been evaluated. The data collected from surveys and university regulatory documents have been used. It has been demonstrated that the present level of stakeholders' requirements for translator and interpreter trainers is quite high and multi-aspect. The results support the following assumption: given proper time planning and interpretation of requirements, high-quality translators and interpreters can be trained for the needs of the modern industry.

Keywords: translation and interpreting, translator and interpreter training, translation industry, customer satisfaction, educational services, survey.

Andrey A. Sidorov

*Lenin Ivanovo State Power University
andipaint@yandex.ru***The graphic content of professional competencies for engineering specialties**

The article deals with the topical problem of the realisation of the graphic content of professional competencies. The role of the discipline "Engineering and Computer Graphics" in the educational process, the structure of which gives students an initial graphic knowledge, is determined. The author considers the implementation of the graphic content of professional competencies in the example of two areas. The author notes which competencies are defined by the curriculum for the discipline in question. It is considered how the competencies defined by the curriculum can be correlated with the graphic preparation of students. A step-by-step algorithm for the formation of the graphic content of competences is given, and stages are considered in more detail separately. It is noted that the graphic packages KOMPAS and AutoCAD are of great importance in mastering the discipline "Engineering and Computer Graphics" and the formation of

graphic content of competences. It is indicated which method of preparation the educational material for mastering the discipline is effective.

Keywords: professional competencies, graphic content of competencies, engineering and graphic knowledge, graphic knowledge education, requirements of Unified system for design documentation.

Natal'ya V. Agafonkina

*Penza State University of Architecture and Building
igor_garkin@mail.ru*

Some aspects of professional development programmes for expert builders

Method of development and composition of the programme for advanced training courses for building experts specialising in inspection of buildings and structures in terms of clarifying possible theft of funds during construction and installation works at capital construction facilities is given. This course is implemented at Penza State University of Architecture and Building. The course lasts 144 hours, with a certificate of professional development issued in the end. The need to create such a course was dictated by repeated appeals of law enforcement bodies to the university leadership with a view to allocating specialists for carrying out research in the context of operatively investigative activities in administrative and criminal cases. The course was created taking into account the real-time expertise and research that subsequently served to initiate cases.

Keywords: advanced training, engineers, expert builder, technical expertise, forensic technical expertise, operatively search activity.

Aleksandr N. Karchakin

*Kostroma State University
karchakin-sanya@rambler.ru*

Theoretico-methodological approaches to future officers' socialisation problems

The range of theoretico-methodological approaches to understanding of essence of personality socialisation process is comprehended in the article; topicality of problems upbringing and socialisation of graduates of the highest military educational institutions is proved, the concept "socialisation" is specified. It is noted that problems of socialisation of the individual are investigated in the Russian science, first of all, from a position of sociology and social psychology. However in sociological science what is understood as socialisation is development of social qualities aiming at adaptation in society, whereas socialisation is process of mastering of axiological and normative system of culture by the personality in the social and psychological scientific sphere.

Keywords: socialisation scientific concepts, axiological deformations, social changes, future officers' socialisation process peculiarities.

Vladlen R. Kislov

*Yaroslavl Higher Military School of Air Defence
kislov.vladlen@yandex.ru*

Features of emotional and volitional stability of cadets of higher military educational institutions

The article is devoted to the topical problem of the individual emotional-volitional stability formation. The features of the formation and development of emotional-volitional stability among cadets of military institutions are considered. The formation of the personality of a serviceman who is able to translate involuntary emotional reactions in extreme situations into conscious and controlled ones is today one of the main ones in the system of military education. The features of future officers' emotional-volitional stability at different courses of training are shown. The tasks of the faculty members and commanders to achieve the goals of developing a fully harmonious personality, physically resilient, able to overcome the hardships and deprivations of military service are defined.

Keywords: emotional-volitional stability, stress-factors, extreme conditions, emotional reactions, professional spiritual and moral values, development of volitional qualities, world view, ideological positions.

Yevgeniy S. Nazarov

*Kostroma State University
evgenii_n76@mail.ru*

Theoretico-methodological bases of development of the electronic educational medium of a military higher education institution

Theoretico-methodological bases of development of the electronic educational medium are considered in the article, topicality of the solution of this task at the present stage of world social and technical development is emphasised. Noting features of educational-upbringing process at the Russian higher military school, the author specifies concepts of the educational medium and its virtual constituent, gives their intrinsic characteristics. Special attention is paid to pedagogic expediency of use of electronic tutorials in terms of providing both the students' subject positions and the interpersonal relations of educational process' participants in a military higher education institution.

Keywords: educational medium and its development, virtualisation, integrative training system, subject position of personality, military higher education institution.

Vladimir A. Fokin

*Kostroma State University
fokine@mail.ru*

Students' social upbringing in terms of social networks' resources use in a higher educational institution

The article is dedicated to pedagogic possibilities of social network in social upbringing of students. Pedagogic capacity of social networks, which is understood as purposeful realisation of information sys-

tem which creates conditions for organising students' activity for the purpose of their spiritual and axiological orientation, for the purpose of involvement in socially important affairs and in communication, which accumulates social experience, develops volunteering, creative work, rendering the mutual individual and group aid and support, has been characterised. We present an experience of using resources of Twitter in social upbringing of future social workers. This is an experience of use of opportunities of Twitter for promoting gerontology ideas among students - future social workers by means of textbook tweets of the course "Social Gerontology". Possibilities of Twitter in promotion of innovations in use of information-communication technologies in social work, in advance of the best practices of work of social services, of the best experts, in improvement of quality of customer service have been noted.

Keywords: social upbringing, student, social network, twitter, tweet, tweet-textbook, social work, gerontology.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Tat'yana V. Masharova
Moscow City Pedagogic University
mtv203@mail.ru

Aleksandr A. Pivovarov
Institute of education development in Kirov Region
alanpi2008@mail.ru

Project and research activities in extracurricular activities as effective ways of forming meta-subject results studying

The aim of the study was to find the most effective forms and ways to implement the principle of meta-subject in extracurricular activities at the stage of basic General education. The study is based on the results of the work of creative laboratories of teachers of 5 forms of primary school with the participation of the authors. Data collection for further analysis and generalisation, problem approach, method of observation and literature analysis were also used. The main research tools were analysis, comparison and generalisation. The influence of project and research practice in extracurricular activities on the formation of cognitive, regulatory and communicative results of pupils is shown; various types of educational projects and studies that can be implemented when working with this category of pupils are presented. Materials can become the basis for the development of a training course for teachers, focusing special attention on the formation of interdisciplinary results of pupils (meta-knowledge).

Keywords: extracurricular activities, design and research method, meta-subjects, meta-subjects' results of educational activity, meta-knowledge, design and research classes.

Irina Ye. Malova
Academician Petrovsky Bryansk State University
mira44@yandex.ru

Natal'ya G. Korshunova
Secondary School # 1 of the town of Dyatkovo, Bryansk Region
natusik9410@mail.ru

Evidence in the topic "Quadrangles" and their use for implementing modern requirements to the results of teaching mathematics

The article reveals the problems of using proofs of theorems and solving problems of proof in the subject "Quadrangles" of the school course of geometry for the implementation of modern requirements for teaching pupils: how to specify the subject and meta-subject goals of instruction, how to implement the system-activity approach in the study of mathematical evidence. The subject goals of the theorem's study reflect the answers to the questions: 1) what new fact was introduced, what concept it characterises; 2) what stages of the proof can be identified, how to implement them; 3) what is the algorithm of using the new fact. Metasubject goals reveal areas of enrichment of subjective experience of pupils. The specificity of proofs in the subject "Quadrangles" in the form of methods, schemes and technique of proof is revealed, the signs of recognition of possibility of their application are presented. Indicative basis for the use of the theorems is disclosed. The organisation of semantic reading in the study of the sign of the described quadrangle is illustrated.

Keywords: mathematics education, proof in geometry, quadrangle, subject and metasubject results, system-activity approach, semantic reading.

Anatoliy G. Rogachevskiy
Academician MF Reshetnyov Siberian State University,
the City of Krasnoyarsk
rogach45@mail.ru

Organisation and methodology of conducting preparatory classes in higher mathematics for first year students of technical universities

At present, for the students to master some of the topics of higher mathematics, they often use the planned training hours for the discipline "computer science". In the article it is suggested to conduct similar, additional classes for achieving a more general goal: for preparing students for an effective course in higher mathematics. The method of conducting such exercises is suggested. The methodology is based on solving problems that are algorithmically simple, quickly solved - and, at the same time, as clearly as possible reveal the essence of the studied mathematical objects ("demo-tasks"). Further, with the help of demo-task complexes, more complex mathematical objects can be studied. As is known, the new paradigm of higher education is: "From the training of students to the independent acquisition of knowledge". The methodological analysis carried out in the article shows that students' mastering of the essence of the method of

demo problems is the mastering by them of a particular method of "independent acquisition of knowledge".

Keywords: interactive learning environment, intensity of the learning process, preparatory classes, MathCAD program instructions, pedagogic goals, curriculum, higher education paradigm.

Marina L. Zhulyabina

*Kostroma State University
zulabina@yandex.ru*

About students training for practical work with a choir on the class of choral conducting

The article considers the problems that arise in the process of students' rehearsal work with a choir in the class of choral conducting. It identifies the necessary conditions for successful rehearsal work, the importance of practical work with a choir for mastering professional skills is emphasised. The article proves the necessity of developing active performing auditory attention of the novice conductor, without this skill professional work with a choir is impossible.

Keywords: choral group, pedagogic influence, conductor, auditory attention, rehearsal process, performance plan, choral score.

Mariya A. Somkina

*Kostroma State University
mariasomkina@ksu.edu.ru*

Organisational and methodological support of students in the process of teaching practice on the bases of suburban children's centres

The article presents an analysis of the main approaches to the organisation of pedagogic practice, substantiates its necessity in the system of professional development of the future pedagogue. The purposes and tasks, stages and the maintenance of activity of students during practical training on bases of establishments, the organisations of rest and improvement of children and teenagers are described in detail. The characteristic of the tasks and the methodical recommendations on their implementation is given.

Keywords: pedagogic practice, counselor, rural centre for urban children, professional training, student.

Lyudmila P. Didenko

*Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogic University
lumash1@rambler.ru*

Interaction with employers in issues of organisation of pedagogic practice of students of a pedagogic college as a condition for the implementation of the competency approach

This article is actualised by the issues of changing the content and forms of the organisation of educational and pedagogic practice of students of a pedagogues' training college in the context of a competency approach. Particular attention is paid to the organisational and pedagogic conditions of the professional formation of competences of future preschool children's tutors. The key issue is the interaction with potential employers in the process of developing and implementation of curriculum of education and pedagogic practices. This

article summarises the practical experience of interaction between the Pedagogues' Training College in the town of the town of Kansk in Krasnoyarsk Land and pre-school organisations of the town in terms of development and implementation of program for students' educational and pedagogic practice. The problem of the lack of awareness of the peculiarities and technologies of the implementation of the competency approach is touched upon by the tutors who carry out mentoring activities, the experience of solving this problem is highlighted by organising refresher courses for mentors. The article concludes that a purposeful, specially organised interaction with employers allows to successfully implement other organisational and pedagogic conditions for the formation of students' professional competencies at a pedagogues' training college.

Keywords: competency approach, professional competencies, employers, mentors, pedagogic practice, interaction.

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Inna V. Tikhonova

*Kostroma State University
inn.07@mail.ru*

Tat'yana N. Adeyeva

*Kostroma State University
adeeva.tanya@rambler.ru*

Kostroma Regional experience of activity model development for close support psychologists who specialise in students with limited opportunities of health

The article presents a model of psychologists' activity in support of pupils with disabilities. The model is based on the study of problems and difficulties of participants of inclusive educational process (psychologists, pedagogues, parents of children with disabilities, pupils with disabilities, pupils with typical development). The identified difficulties allowed to determine the main directions of the psychologist's work to support the child with disabilities: activities aimed at the child; activities aimed at the transformation of the educational medium. In each direction of activity the basic tasks of work of the psychologist with participants of educational process are formulated.

Keywords: pupils with special educational needs, inclusive education, subjects of inclusive education, psychological support, educational psychologist, team interaction, need for psychological help.

Natal'ya V. Skorobogatova

*Shadrinsk State Pedagogic University, town of Shadrinsk,
Kurgan Region
skor_nv@mail.ru*

Alina A. Veber

*Shadrinsk State Pedagogic University, town of Shadrinsk,
Kurgan Region
lina.veber.95@mail.ru*

Research of prerequisites for dyslexia in senior preschool children with health limited opportunities using biofeedback technologies

The article presents the results of identification of prerequisites for dyslexia in senior preschool children with disabilities using the biological feedback tech-

nologies. In Russia, as well as in many other countries, much attention is paid to the problem of informatization of education. Therefore, at the present stage of the national educational system reforming and modernisation there is an active introduction of information technologies as an effective teaching tool. The research was carried out to develop the content of logopaedic work aimed at formation of prerequisites of reading of senior preschool children with disabilities using the biological feedback technologies. The authors have presented the results of research of the children's reading skills development, namely the skills of the sound analysis of a word and phonemic perception, space-time representations, successive functions, visual mnemonics, orientation in space, motor functions, connected speech and also of speech breathing condition.

Keywords: biological feedback, dyslexia, prerequisites for dyslexia, disabled children, senior preschool age, speech disorders.

Inna V. Tikhonova
Kostroma State University
inn.07@mail.ru

Children's mental health and relationship with parents: interrelations and assessment of age changes

The article is devoted to the theoretical analysis of research on the contribution of family factors to mental health. It also presents the results of the study of some signs of mental health in preschool, primary school periods, and in teenage. The dynamics of signs of mental ill-being and parent-child relationships as a child grows is analysed. It is revealed that the younger school age is the period of appearance and intensification of psychopathological symptoms. In parent-child relationships, symbiosis increases, confidence decreases, and relationships with mothers change. It has been established that parental rejection, lack of trust, and the demonstration of negative emotions by the mother are associated with signs of mental ill-being.

Keywords: children and adolescents, mental health, family relations, parent-child relations, age-specific mental distress, etiological factors, age dynamics of parent-child relations.

Svetlana A. Khazova
Kostroma State University
hazova_svetlana@mail.ru
Boris N. Korshikov
Kostroma State University
boris.korshikov@bk.ru

Personal determinants of life satisfaction of young people with disabilities

The article reflects the results of the study of life satisfaction of students with disabilities compared to their healthy peers. It is shown that students with disabilities consider their lives to be safe and do not tend to change anything. The conclusion is made about different determination of life satisfaction under typical and atypical conditions of development. Thus, life orientations, namely perception and evaluation of one's own ability to control life, are the most important pre-

dictors in a typical development. The resilience of the individual and its components such as spirituality, perseverance in achieving goals, the ability to cope with difficulties and the quality of family ties determine the satisfaction of life for students with disabilities.

Keywords: life satisfaction, resilience, life orientations, young people with disabilities.

Nataliya S. Shipova
Kostroma State University
ronia_777@mail.ru

Application of the methodology "QUALITY OF LIFE (WHOQOL) - BREF" in the study of persons with disabilities

The article describes the possibilities of using the WHO Short Questionnaire for assessing and analysing the quality of life of adults with limited health and (or) disability. A comparison is made of the currently available variations of this technique. The empirical results of its use for the study of the characteristics of persons with impaired vision, hearing, musculoskeletal system are presented. The absence of significant differences in the quality of life parameters in the groups of respondents with typical and impaired development was revealed. Respondents with impaired development demonstrate a high subjective well-being, they note a quality of life satisfying their basic needs and meeting their desires; also noted a sufficient physical and psychological well-being, a subjective sense of their own success in social interaction. Correlations between the indicators of quality of life and subjective well-being were found in the group of persons with disabilities. Differences in the severity of indicators of quality of life in different groups of subjects, depending on the type of violation. Significant differences were found between respondents with regulatory development and persons with impaired locomotor system on the microsocial support scale. At the end of the article a conclusion is made about the possibility of using this psychodiagnostic tool in studies of people with disabilities and (or) disabilities.

Keywords: quality of life, subjective well-being, satisfaction with life, WHO brief questionnaire, adults disabled since childhood.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Tamara V. Trukhachyova
Association of children's movement researchers, Moscow
trutamvik@mail.ru

Aftereffect. Public life medium of children and teenagers and Russian schoolchildren movement

Issues of the modern children's movement and the prospect of its transformations at emergence of the new public and state organisation for children and youth "Russian schoolchildren movement" in the medium of children's and teenagers' public life are considered in the article. Conditions of activity of children's public associations which have been created in the last quarter of the century are characterised. Problems of establishing interaction of the children's organisations previously developed with the "Russian

schoolchildren movement" in an educational institution as well as at the municipal, regional and federal levels are discussed.

Keywords: children's movement, history and evolution of children's movement, children, adults, leaders, children's communities, Young Pioneers' organisations, coordination council.

Vladimir A. Kudinov
Kostroma State University
vkudinov@mail.ru

Children and the children's movement, schoolchildren of Lugansk in the conditions of uncertainty

In the article, the position of children in conditions of instability of social, economic and political system, military operations in the so-called Lugansk People's Republic is considered. Here there are the results of two investigations undertaken in 2016 and 2017 about the relation of children to society, family, school, public teenage associations, transformations of self-identity under the influence of instability in the conditions of military operations, threat of life.

Keywords: identity, war, children, children's public associations, Lugansk People's Republic.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Yuliya M. Bosenko
The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
lavina32@mail.ru

Irina V. Kharitonova
The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
haritonova_ir@rambler.ru

Anna S. Raspopova
The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
annar25@mail.ru

Zhanna A. Stoyanova
The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
stoyanova.zhanna@yandex.ru

Gender peculiarities of personal characteristics of athletes engaged in weightlifting

The study examines the relationship between the psychological gender and the locus of control, self-regulation, motivation to achieve and avoid failure in athletes weightlifters (N=70). The psychological gender of the weightlifting girls (n=32) corresponds to the femininity index; in young male weightlifters (n=38), a masculine psychological gender has been identified. In the male group, the indicators "masculinity" and "femininity" have interrelations with conscious self-regulation and a locus of control, most of these reliable links are positive and only two negative: between the "masculinity" indicator and internality in the field of failures, flexibility. In the group of women with "masculinity", internality in the field of achievements, internality in the field of production relations, independence, modeling and motivation for success are positively linked. Femininity is associated with internality in the field of failure, internality in the field of interpersonal relationships, motivation to avoid failures and flexibility.

Negative relationships between masculinity and the motivation for avoiding failures have been revealed, and femininity and evaluation of results.

Keywords: gender, masculinity, femininity, locus of control, achievement motivation, avoidance of failure motivation, self-regulation.

Anna S. Raspopova
The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
annar25@mail.ru

Yuliya M. Bosenko
The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
lavina32@mail.ru

Valuable course orientations as a resource of their competitiveness

The article presents data on the study of value orientations of specialists in physical culture, taking into account gender and length of pedagogic activity. As test subjects there were coaches of various sports specialisations (n = 122). The first group consisted of coaches with work experience 0 to 5 years aged 24 to 35, the second group included coaches with an experience of 5 to 10 years aged 26 to 54. Such value orientations as "high financial position", "active social contacts", "self-development", "achievements", are formed under the influence of professional experience and the gender of the coach. The results can be used to predict the effectiveness of the professional activity of coaches.

Keywords: value orientations, trainer, gender, length of service, multi-factor variance analysis.

CROSS-CULTURAL INVESTIGATIONS

Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University
a_samokhvalova@ksu.edu.ru

Marina Metz
Evangelical Graduate School of Darmstadt (Germany)
marina.metz@eh-darmstadt.de

Ol'ga B. Skryabina
Kostroma State University
olga-skryabina@mail.ru

Cross-cultural differences of communicative difficulties of Russian and German adolescents

The article presents the results of a cross-cultural study of the communicative difficulties of adolescents living in the cities of the federal state of Hesse (West Germany) and in Russia (the City of Kostroma). The general age-related communication difficulties characteristic of the adolescent stage of ontogenesis were revealed; as well as cross-cultural differences in the communicative difficulties of Russian and German adolescents aged 14–16 years (n = 240; M = 15.2). Given the context of the situations of communication, respondents described the difficulties encountered in the process of communication with adults and peers. We present the dominant methods and resources to overcome the communicative difficulties of adolescents living in different socio-cultural conditions.

Keywords: adolescent, communication, communication difficulties, socio-cultural environment, cross-cultural differences, overcoming, resources.

Anna G. Faustova

*Academician Pavlov Ryazan State Medical University
lakoniya@yandex.ru*

Yekaterina V. Klimova

*Academician Pavlov Ryazan State Medical University
charles_wow@mail.ru*

The cross-cultural study of characteristics of victim behaviour in students

This article contains results of the study of characteristics of victim behaviour in students with various socio-cultural identity. Twenty-six students from Africa (20 males, 6 females) and twenty-six students from Russia (20 females, 6 males) participated in the study. The samples were formed by using the technique to determine a socio-cultural identity (Ol'ha Krupenko, Ol'ga Frolova) and the scale of social desirability of answers from the technique to study the propensity to victim behaviour (Ol'ga Andronnikova). Students from Russia are more likely to display anger and aggressive victim behaviour. The relationship between dependent, helpless and non-critical behaviour and hostility was also explored in the Russian sample. There is the propensity to risk and thoughtless actions in the model of victim behaviour in students from Africa. Their anger and hostility are directed to themselves, which can lead to self-destructive behaviour.

Keywords: socio-cultural identity, victim behaviour, victimisation, aggressiveness, victimological prevention.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Oksana O. Soboleva

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
iro.soboleva@yandex.ru*

Pilot schools and their activities in the process of formation of the soviet education

The article analyses the work of experimental schools, their role in the formation of Soviet education. Pilot enterprises formed the experimental teaching laboratories and the socio-political centres. The ways and methods of implementing the ideas of the new school were identified and specified in these educational institutions. There were several types of pilot schools: with industrial, agricultural and mixed bias. Author's schools were attached to industrial and agricultural enterprises, which contributed to the familiarity of pupils with a particular enterprise, allowed to gain knowledge about the organisation, production planning, mechanisation and automation of production processes. Pilot schools had proved their vitality and had had a significant impact on the development of the education system. It was a truly innovative type of school at that time.

Keywords: pilot schools, laboratories, author's programmes, pupils, labour, enterprises, education.

Irina V. Aryabkina

*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University
ar_irina@rambler.ru*

Ol'ga V. Kapranova

*Chuvash State Institute of Culture and Arts,
the City of Cheboksary, Chuvashia autonomy, Russia
sycheva08@mail.ru*

Some aspects of the formation of professional music pedagogy in Chuvashia

Historical and theoretical material on the history of the formation of musical and pedagogic education in Chuvashia includes quite a lot of information, which, meanwhile, needs to be generalised and systematised, which will help to identify its trends and prospects for the future. This article is devoted to the disclosure of some aspects of the development of musical pedagogy in Chuvashia, relating to the history of enlightenment, folk musical traditions, the experience of the first Chuvash musicians, pedagogues, composers, collectors of national Chuvash folklore.

Keywords: Chuvash composers' educational activity, music and pedagogic education, Chuvash national culture.

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

Ol'ga N. Vericheva

*Kostroma State University
overicheva@yandex.ru*

Maksim A. Smirnov

*Kostroma regional organisation
of All-Russia Society of the Disabled
max.smirnov276@gmail.com*

Volunteering as a technology of social and pedagogic support of young disabled people

The article reveals the content of volunteering as a technology of social and pedagogic support for young disabled people. It defines topicality, basic concepts, the essence of the socio-pedagogic support of this category of youth. The variable model of the organisation of volunteering activities of students with disabilities under the conditions of social partnership of Kostroma State University and Kostroma branch of the All-Russia Society of the Disabled (hereinafter the ASD) is justified. The principles (voluntary, recognition, openness, activity), approaches (targeted, holistic, system-organisational, professional-oriented), conditions (logistical, regulatory and regulatory, socio-cultural, temporary and territorial, informational) volunteering youth. The directions of the implementation of the model of organising volunteer activities of students with disabilities under the conditions of social partnership of Kostroma State University and the Kostroma branch of the ASD are defined and disclosed. help; experience of social interaction), social and cultural medium of Kostroma State University (development of a culture of volunteering and mentoring, tolerance, organisation of free time of young people). The experience of social and pedagogic support of low-mobile categories of children and youth in the Kostroma Region is characterised.

Keywords: categories of disabled youth, model of organising volunteering activities, disabled young people, social partnership.

Mariya S. Petrova
Kostroma State University
petrikbog@yandex.ru
Yuriy V. Rumyantsev
Kostroma State University
petrikbog@yandex.ru

**Discourse on the issues of pedagogic staff training
in the Forum in Kostroma**

The author informs on the II All-Russian forum "Pedagogic Workload" which took place in October, 2018 in Kostroma. Organising of work of the forum which has united higher education institutions peda-

gogues and students of several regions for discussion and introduction of necessary changes in the system of training of future pedagogues and their preparation for upbringing function realisation has been described. The discussed questions of challenge the modern pedagogic education faces have been presented.

Keywords: forum, pedagogue training, pedagogue's professional activity, modernisation of pedagogic education.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»
В 2018 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.	Формирование профессиональных компетенций студентов нелингвистических направлений подготовки: технология «конкурс»	3
Агафонкина Н.В.	Некоторые аспекты разработки программ повышения квалификации для экспертов-строителей	4
Адеева Т.Н., Тихонова И.В.	Некоторые аспекты социокультурной детерминации субъективного благополучия лиц с ограниченными возможностями здоровья	3
Антропова Л.И., Залавина Т.Ю., Дёрина Н.В.	Особенности развития профессиональной иноязычной компетентности студентов: когнитивно-эмоциональный компонент исследования	3
Аракчеева С.А.	К вопросу о готовности подростков к саморазвитию	1
Арзуманян О.В.	Представления школьников о здоровье и болезни: психологический анализ	4
Арябкина И.В., Капранова О.В.	Некоторые аспекты становления профессиональной музыкальной педагогики в Чувашии	4
Ахмедьянова А.Х.	Педагогический потенциал кросс-культурного школьного образования в процессе становления национально-регионального образования	3
Бабенко А.С., Смирнова Е.С., Троскина А.Е., Ширяев К.Е.	О линейных функциях и связанных с ними противоречиях	2
Бабенко А.С., Стрункина К.Ю.	Применение метода проектов при изучении вероятностно-статистической линии в школе	2
Бажутина С.Б.	Дихотомические конструкты в структуре этнического самосознания личности	1
Байбородова Л.В., Лушников Т.В.	Обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников как проблема педагогической науки	3
Бакаева О.Н.	Педагогические условия организации проектной деятельности по овладению общественно-политической лексикой одаренными детьми старшего дошкольного возраста	1
Баранчук Н.А., Утробин Г.Ф.	О неоднозначности понятия «образование»	4
Барболин М.П.	Концептуальная модель инновационного интеллектуально-созидающего высшего образования	2
Бегунова Я.А.	Видеоматериалы как средство обучения иностранным языкам	2
Бирюкова М.С.	Качество непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел	2
Божко В.Г.	История изучения элементов комбинаторики в основной школе	1
Бойко С.В., Подъячев А.В.	Общие проблемы преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей	2
Босенко Ю.М., Харитонов И.В., Распопова А.С., Стойнова Ж.А.	Гендерные особенности личностных свойств спортсменов, занимающихся тяжелой атлетикой	4
Будрина Е.Г., Кузнецова М.А.	Связь когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности с академической успеваемостью в младшем школьном и младшем подростковом возрастах	3
Будрина Е.Г., Кузнецова М.А.	Связь когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности с академической успеваемостью в младшем школьном и младшем подростковом возрастах	4
Ван Сюемэй	Основы разработки системы упражнений для обучения видам глагола в китайской аудитории	1
Веричева О.Н., Смирнов М.А.	Добровольчество как технология социально-педагогического сопровождения маломобильной молодежи	4
Виттенбек В.К., Брянцева М.В.	Подготовка учителей начальных классов в России: историко-педагогический аспект	3
Волкова Е.В., Дудникова Т.А.	Особенности механизмов продуктивной жизнедеятельности у людей с разными типами индивидуальности	3
Волкова Н.Э.	Вариативность стратегий совладания у юношей и девушек на разных уровнях жизнестойкости	2
Воронцова А.В.	Педагогическое сопровождение интегративного субъекта деятельности в рамках реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации	3

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2018 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Воронцова А.В., Самохвалова А.Г.	Подходы к пониманию педагогического сопровождения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации	2
Гагаев А.А., Гагаев П.А.	О категории успеха в образовании	1
Гамова С.Н., Фаустова И.В., Бакаева О.Н.	Особенности региональной подготовки педагогов для работы по укреплению эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста	4
Гареева Н.Н.	Особенности метапредметных результатов в процессе обучения математике и средств их диагностики	2
Гарькин И.Н.	Управление вузом: подразделение по трудоустройству выпускников и студентов	2
Гарькина И.А.	Реализация компетентного подхода при разработке рабочей программы по математике в техническом ВУЗе	1
Гдадун Л.А.	Особенности методической компетентности и компетенций специального педагога	1
Герлах И.В.	Организация воспитательно-развивающей работы клуба настольных интеллектуальных игр	1
Глебова З.В.	Направления деятельности Центра сопровождения молодых специалистов в системе научно-методической поддержки начинающих педагогов	3
Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б.	Саморазвитие в структуре психоэмоционального благополучия подростков	2
Горева А.Д.	Научная интерпретация понятия «эмпатия» в современной отечественной и зарубежной литературе	3
Горобец Л.Н.	Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности на основе обучающих проектов	1
Грошенкова В.А.	Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	3
Грушецкая И.Н., Захарова Ж.А., Щербинина О.С.	Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в образовательных организациях различного типа	4
Грязнов А.Н., Фатина М.Л.	Склонность к психологическому насилию в образовательной среде: теоретический и эмпирический анализ определяющих факторов	2
Грязнова Е.Д.	Инновации как условие повышения эффективности образовательного процесса на современном этапе	1
Гудина Т.В.	Сюжетно-ролевая игра как средство развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью	3
Данилова Л.Н.	Школьное реформаторское движение начала XX в. в Германии	3
Диденко Л.П.	Взаимодействие с работодателями по вопросам организации производственной практики студентов педагогического колледжа как условие реализации компетентного подхода	4
Дмитриева Н.К.	Формирование навыков академического письма у магистров технических вузов в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку	2
Дроздова И.И.	Представления об оценках внешнего облика приятелями и родителями как факторы удовлетворенности и беспокойности им в ранней юности	4
Дымова Е.Н.	Посттравматический стресс и представления о психологической безопасности у военнослужащих по призыву и гражданских лиц	1
Дюпина С.А.	Изучение мнемических способностей младших школьников	1
Дятлова Е.В., Михина М.В.	Визуальные образы пользователей сети «Интернет»: от фотографии до аватара	4
Енгальчев В.Ф., Леонова Е.В., Куклина О.А., Леонтьев А.Ю.	Невербальные показатели психологической достоверности сообщаемой информации у лиц с различной конституциональной структурой	2
Еремицкая И.А.	Особенности самоорганизации студентов очной и заочной форм обучения в вузе	3
Ефременко Л.В.	Изучение билингвизма на современном этапе и особенности детского билингвизма	3
Жуковский В.П., Жуковская Н.А., Скворцова Л.А.	Развитие конкурентоспособности педагога в условиях современного социально-профессионального пространства	1
Жулябина М.Л.	О подготовке студента к практической работе с хором в классе хорового дирижирования	4
Задумова Н.П., Трошина Е.С.	Исследование парадигматических отношений у дошкольников с дизартрией на материале эмоциональной лексики	1
Зимин В.Н.	Комплекс ГТО и физическая культура в жизни работающей молодежи	1

Автор	Название статьи	№
Зими́на Е.В.	Причины неэффективности использования Интернет- и компьютерных технологий в обучении иностранному языку	1
Зобков А.В.	Проблема единства отношения и саморегуляции деятельности	2
Зобков В.А.	Уверенность человека в себе в ситуациях принятия решения	2
Зобнина Т.В., Кислякова Л.П.	Исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции произвольной активности и мотивации достижений у студентов – будущих педагогов	1
Зорина А.В., Шаймарданова М.Р.	Роль поликультурного образования в формировании этнической толерантности у студентов вуза (на примере иностранного языка)	2
Зуева И.В., Аргошкова С.Х., Микаелян М.Е.	Инновационные стратегии проектного обучения студентов в виртуальной образовательной среде	3
Иванова Е.А.	Стратегии решения аналитико-синтетических трудностей в овладении навыком иноязычного аудирования	2
Калугин А.Ю.	Вклад разноразличных свойств индивидуальности в направленность личности на сферы жизнедеятельности человека	4
Карабанов А.П.	Влияние репрезентативности и временной локализации проблемы на предпочтение качественного или количественного преимущества в задаче на бинарный выбор	1
Карчакин А.Н.	Теоретико-методологические подходы к проблеме социализации будущих офицеров	4
Кизрина Н.Г., Янкина О.Е.	Особенности проектирования воспитательных программ в системе профессиональной подготовки будущего учителя	3
Кислов В.Р.	Особенности эмоционально-волевой устойчивости курсантов высших военных учебных заведений	4
Клейн Э.Г., Луданова Т.В.	«Являлась пионеркой музыкального образования в Костроме» (к 155-летию со дня рождения Варвары Сергеевны Сумароковой-Мориной)	1
Климова А.С.	Педагогические условия формирования индивидуальных образовательных траекторий аспирантов технического вуза	3
Коновалова О.В., Шерешкова Е.А., Бегичев А.Д.	Исследование памяти на персонифицированную информацию у студентов – психологов	3
Коренева В.В.	Организации работы учителя начальных классов с индивидуальными траекториями развития младших школьников	1
Корнев С.А., Смирнов В.В.	Смысл жизни и страх смерти с точки зрения субъект-объектного подхода	3
Королева Е.М., Крюкова Т.Л.	Исследование диадического копинга: роль в укреплении супружеских отношений и психологического благополучия пары	2
Королева Ю.А.	Механизмы психологической защиты в социальном развитии подростков с сенсорными нарушениями	1
Кручинина Г.А., Онегова Н.В.	Моделирование процесса формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе с использованием средств информационно-коммуникационных технологий	2
Кручинина Г.А., Шилова Т.В.	Исследование процесса формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров в вузе	1
Крылова Н.Г.	Факторы удовлетворенности трудом педагогов – репетиторов	1
Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Хохлова Ю.А., Кирпичник О.В.	Феномен когнитивных искажений субъективных оценок жизненных явлений и его измерение (первичная русскоязычная адаптация Шкалы когнитивных искажений – CDS)	4
Куваева И.О.	Взаимосвязь концепта «стресс» и копинг-стратегий у персонала контакт-центра	4
Кудинов В.А.	Дети и детское движение, школьники Луганска в условиях неопределенности	4
Кузина Д.В.	Ориентирование обучающихся педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие с субъектами образования в контексте формирования их педагогической культуры	2
Кузина Н.С.	Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию школьного класса как фактора воспитания старших подростков	3
Кузьмин А.В.	Формирование умений и навыков при условии занятий физической культурой один раз в неделю	2
Купченко В.Е.	Самоконтроль, агрессия, импульсивность подростков с различным суицидальным риском	4
Куфтяк Е.В.	Травмы социального характера: стресс, трудности и совладание	3
Куфтяк Е.В., Магденко О.В., Уйманова О.В.	Психическое здоровье младших школьников: роль привязанности	3

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2018 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Кучина Ю.С.	Отношение к здоровью как личностная основа социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем	1
Кучина Ю.С.	Дневник самонаблюдения как инструмент сопровождения самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ослабленным здоровьем	2
Ладченко К.В.	Зарубежный опыт организации летних детских колоний во второй половине XIX – начале XX века	2
Лесина Е.А.	Социально-педагогические технологии поддержки кровной замещающей семьи	3
Литвинчук В.И., Толикина Е.А.	Методические подходы к оценке компетенций и видов профессиональной деятельности	1
Лобанова Н.И.	Использование понятийных карт при изучении элементов теории дифференциальных уравнений в системе дополнительного образования	1
Логина К.С.	Диагностика временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом	3
Луговский В.А., Сурженко Л.В., Кох М.Н.	Психологическая готовность к профессиональной деятельности как основа конкурентоспособности выпускников вуза	1
Любченко О.А., Ганичева А.Н., Каитов А.П.	К вопросу о разработке ковокринговой среды в современном вузе	3
Мазилев В.А.	Интеграция в психологии: методологические аспекты	2
Малова И.Е., Коршунова Н.Г.	Доказательства в теме «Четырехугольники» и их использование для реализации современных требований к результатам обучения математике	4
Марков Д.О.	Социально-психологическая адаптация обучающихся на высших ступенях непрерывного образования (теоретический анализ)	3
Маркова Т.А.	Исследование смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы	2
Мартынова О.Н., Авдейко С.А.	Системный подход к обучению иностранному языку в магистратуре технических вузов	1
Машарова Т.В., Пивоваров А.А.	Проектно-исследовательские занятия во внеурочной деятельности как эффективные способы формирования метапредметных результатов обучающихся	4
Мезинов В.Н., Филагова И.Ю.	Социальный интеллект будущего учителя: сущность, содержание, структура	1
Меренкова В.С.	Специфика креативности подростков с различным профилем латеральной организации мозга	3
Минюкова Д.С.	Психологическое сопровождение службы сотрудников уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России как один из факторов повышения уровня профессиональной ответственности	3
Моисеев А.В.	Эмпирическое исследование особенностей образов коррупционера и корруппера в правосознании студентов-психологов служебной деятельности	4
Моисеева И.Г., Брылева А.А.	Особенности эмоционального состояния сотрудников нефтегазовой отрасли при воздействии тематических сообщений в средствах массовой информации	4
Назаров Е.С.	Теоретико-методологические основы развития электронной образовательной среды военного вуза	4
Нечаева Н.В., Степанова М.М., Светова С.Ю.	Современные требования к преподавателю перевода: взгляд студентов, руководства вуза и представителей переводческих компаний	4
Нижегородцева Н.В.	История и методология проблемы готовности к обучению: описательный этап исследований	3
Николаева Е.Г.	Модель физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы	3
Николаева Н.А., Боброва Д.В.	Психологические характеристики и особенности чувства зависти на этапе взросления	2
Ниязова А.А., Садыкова Э.Ф.	Экологическое образование обучающихся в условиях устойчивого развития общества	1
Ожиганова Г.В.	Высшие моральные и творческие способности и продуктивная жизнедеятельность в процессе обучения	3
Ожиганова Г.В.	Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию	4
Первитская А.М.	Профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования	3
Передельская С.А.	Особенности организационной культуры школы, способствующие профессиональному долголетию учителей	4
Петрова М.С. Румянцев Ю.В.	Дискурс по вопросам подготовки педагогических кадров на Форуме в Костроме	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2018 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Пискарева М.В.	Девиантное поведение и формы его проявления в подростковом возрасте	1
Плешко В.И.	Динамика эмоционально-волевой сферы больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации	1
Польшина М.А.	Социально-психологическая адаптация как фактор психологической защищенности подростков-сирот в социуме	2
Поляков Е.А.	«Математика – экспресс курс», опыт применения смешанного обучения в высшем образовании	3
Попова И.В.	Единый государственный экзамен – как социально-психологическая травма	3
Прохорова А.А.	Многомерные компоненты в структуре мультилингвальной компетенции будущих инженеров	2
Прусова Е.Н.	Реализация принципа «говорим о России» при организации чтения на уроках русского языка как иностранного (на примере анализа рассказа К.Г. Паустовского «Жёлтый свет»)	1
Пушкарева Т.В., Сосновская Е.М.	Актуальные вопросы диагностики конкурентоспособности старшеклассников	3
Распопова А.С., Босенко Ю.М.	Ценностные ориентаций тренеров как ресурс их конкурентоспособности	4
Ребрилова Е.С.	Обзор психодиагностических методов исследования психологического контракта субъектов труда	4
Рогачевский А.Г.	Организация и методика проведения подготовительных занятий по высшей математике для студентов первых курсов технических вузов	4
Савельева О.Е.	Особенности обучения школьников английским сложносочиненным предложениям с сочинительными союзами and, but, or	2
Сажин А.В.	Формирование финансово-экономической грамотности студентов при обучении в учреждениях среднего профессионального образования	2
Саламатина Ю.В.	Использование метода социальных проектов при формировании эмпатийной культуры будущих учителей	4
Самохвалова А.Г., Аванесян Г.М., Асриян Э.В.	Кросскультурные различия коммуникативных трудностей российских и армянских подростков	3
Самохвалова А.Г., Метц М.В., Скрябина О.Б.	Кросскультурные различия коммуникативных трудностей российских и немецких подростков	4
Сапоровская М.В.	Эмоциональное выгорание и психологическое благополучие женщин в семье	4
Севастьянова У.Ю.	Диадический копинг «особых» пар: теоретический анализ современных источников, исследование	4
Севастьянова У.Ю., Куфтяк Е.В., Рысина А.А., Пономарева К.А.	Исследование психологических защит и совладающего поведения в детском возрасте (половозрастной аспект)	3
Секованов В.С., Матыцина Т.Н., Пигузов А.А.	Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Математические основы синергетики» как средство формирования креативности студентов вуза	2
Селихова Т.Ю.	Структурно-функциональная модель процесса проектирования дидактического пространства учителя в условиях общеобразовательной школы	4
Серафимович И.В., Базанова Г.Ю.	Ценностные ориентации и метакогнитивные компоненты профессионального мышления студентов социономического типа профессий	4
Сергеева Н.М., Барышева О.А.	Аудирование и интерпретация аутентичного текста как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному	1
Сердюкова Е.Ф.	Приемы скрытого управляющего воздействия в информационных материалах экстремистского толка, распространяемых в сети интернет	2
Сидоров А.А.	Дифференцированная оценка и содержание знаний студентов по курсу «Начертательная геометрия»	3
Сидоров А.А.	Графическое содержание профессиональных компетенций для энергетических специальностей	4
Сизикова Т.Э.	Модально-дифференциальный подход в психодиагностике рефлексии	2
Сизова Ю.С., Беляева Н.Г.	Использование неадаптированных материалов для развития разговорных навыков у студентов: метод «noticing» («узнавание») в языковой деятельности	2
Сиповская Я.И.	Проявления регрессии в структуре сенсорного семантического опыта	1
Скоробогатова Н.В., Вебер А.А.	Исследование предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья с использованием технологий биологической обратной связи	4
Скрыпникова Е.М.	Педагогические условия, содействующие реализации участия детей в принятии решений в школе	1

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2018 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Скрябина О.Б., Метц М.В., Самохвалова А.Г.	Коммуникативные трудности детей и подростков в процессе межкультурного общения: обзор европейских исследований	2
Слотина Т.В., Кононова О.Б.	Поведенческие и гендерные особенности студентов технических специальностей с разным уровнем макиавеллизма	4
Смирнов Р.В.	Ценностно-ориентационное единство личного состава как стратегия деятельности военного педагога	1
Смирнова С.А.	Кейс метод на начальном этапе изучения иностранного языка в вузе	1
Снигирева Т.А., Булатова Е.Г., Гришанова И.А.	Расчет рейтинга студента с использованием тезаурусного и квалиметрического подходов	1
Соболева О.О.	Опытно-показательные школы и их деятельность в процессе становления советского образования	4
Сомкина М.А.	Организационно-методическое сопровождение педагогической практики студентов на базах загородных детских центров	4
Сохранов- Преображенский В.В., Зайтуева С.У.	Смысловое взаимодействие как фактор развития готовности личности группы риска к нравственной самоорганизации	4
Степура Е.А.	Некоторые трудности изучения геометро-графических дисциплин	1
Сушкова И.В., Лошкарева О.Н.	Диагностика социального интеллекта детей 6-7 лет: содержание и результаты	3
Сычев О.А.	Социальное мировоззрение и его структура: обзор исследований	4
Талых А.А., Лобашев В.Д.	Тенденции и научные подходы к процессу непрерывного этнокультурно-технологического образования	4
Таран И.И., Коломенская В.В., Анисимова Е.В.	Удовлетворённость трудом как фактор эмоционального выгорания у спортивных педагогов	3
Тарханова И.Ю.	Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды	3
Титова Е.И.	Формирование компетенций через решение задач математического моделирования у студентов направления «Технология транспортных процессов»	2
Тихомирова Е.В., Маланина А.А.	Особенности социального наследования модусов жизни у женщин	4
Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г.	Потенциалы информационных ресурсов в воспитании современного поколения	4
Тихонова И.В.	Психическое здоровье детей и детско-родительские отношения: взаимосвязи и оценка возрастных изменений	4
Тихонова И.В., Адеева Т.Н.	Опыт разработки модели деятельности психологов по сопровождению обучающихся с ОВЗ в Костромском регионе	4
Токарев Г.В.	Вопросы изучения художественного стиля в школе	1
Трацевская А.В.	Авторская система воспитания: создание, функционирование, управление	4
Троянская А.И.	Особенности организационной культуры как составляющие инновационного потенциала предприятий Удмуртской Республики	4
Трухачева Т.В.	Последствие. Пространство общественной жизни детей и подростков и Российское движение школьников	4
Ульянова Л.А., Перова А.К.	Технологии формирования интеркультурного сознания будущего учителя иностранного языка	1
Фаустова А.Г., Климова Е.В.	Кросс-культурное исследование особенностей виктимного поведения у студентов	4
Фокин В.А.	Социальное воспитание студентов в условиях использования в вузе ресурсов социальных сетей	4
Фролова Т.П.	Учет контекстного подхода при обучении иностранному языку в системе профессиональной подготовки в техническом вузе	1
Хазова С.А., Коршиков Б.Н.	Личностные детерминанты удовлетворенности жизнью в затрудненных условиях развития	4
Хазова С.А., Майорова М.Н.	Развитие эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития на занятиях коррекционной ритмикой	2
Халудорова Л.Е.	Экологизация содержания дополнительного профессионального образования как актуальная проблема	3
Чекмарёв В.В.	Прививка от расчеловечивания	1

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2018 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Чекмарёв В.В.	Образование и национальная безопасность (заметки с общего собрания членов РАО)	3
Чекмарёв В.В.	О ритмах судьбы В.В. Лаптева, или жить по совести, бороться и побеждать (К 70-летию Владимира Валентиновича Лаптева)	3
Черепанова Т.В.	Этапы и факторы профессиональной идентификации студентов-журналистов	3
Чехонин А.Д.	Интегративно-синтетический подход в структуре методологической культуры педагога на примере исследования феноменологии отцовства	4
Чечурова Ю.Ю.	Социальная ответственность как компонент профессиональной деятельности субъекта труда	4
Чикнаверова К.Г.	Анализ ошибок на вводном этапе обучения юридическому переводу в вузе	3
Чурашева О.Л.	Формирование профессиональной компетентности студентов: психолого-педагогический и организационный аспекты	3
Чухачева Е.В.	Формирование профессиональных компетенций будущих логопедов в процессе моделирования монологической речи дошкольников	2
Шерешкова Е.А., Коновалова О.В., Едиханова Ю.М.	Роль самоактуализационного потенциала в преодолении трудностей будущими педагогами	2
Шипова Н.С.	Применение методики «Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни» в исследовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»	4
Шишарина Н.В.	Технология разработки инновационного проекта в образовании	2
Шонин М.Ю.	Дидактическая направленность признаков познавательной активности	2
Щербинина О.С.	Особенности взаимоотношений одаренных школьников с микросоциумом в современных образовательных условиях	2
Яновский М.И.	Влияние цвета на возникновение эффектов установки	3
Янь Цзе	Развитие китайского фортепианного образования после основания КНР	1
Яркина Л.В., Савицкая Ю.А.	Формирование картины мира у дошкольников	2

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 – № 4

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 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 07.11.2018.
Дата выхода в свет 14.03.2019.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 41,0.
Уч.-изд. 42,6 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 302.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: (4942) 39-16-56, факс: (4942) 31-13-22,
E-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна