

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

1

2018



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

VESTNIK
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2018

№ 1

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

ПОДЪЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

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

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

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

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

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

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

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

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,

Заслуженный деятель науки РФ, г. Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

КВЯТКОВСКА АННА
доктор психологических наук, Институт психологии
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

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

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

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

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

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

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

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Doctor of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

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

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

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

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

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

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

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

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

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

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

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

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

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

- 6 Гагаев А.А., Гагаев П.А.**
О категории успеха в образовании
- 11 Жуковский В.П., Жуковская Н.А., Скворцова Л.А.**
Развитие конкурентоспособности педагога в условиях современного социально-профессионального пространства
- 15 Ниязова А.А., Садыкова Э.Ф.**
Экологическое образование обучающихся в условиях устойчивого развития общества
- 19 Смирнов Р.В.**
Ценностно-ориентационное единство личного состава как стратегия деятельности военного педагога
- 25 Бакаева О.Н.**
Педагогические условия организации проектной деятельности по овладению общественно-политической лексикой одаренными детьми старшего дошкольного возраста
- 29 Коренева В.В.**
Организации работы учителя начальных классов с индивидуальными траекториями развития младших школьников
- 32 Крылова Н.Г.**
Факторы удовлетворенности трудом педагогов-репетиторов

ПСИХОЛОГИЯ

- 36 Дымова Е.Н.**
Посттравматический стресс и представления о психологической безопасности у военнослужащих по призыву и гражданских лиц
- 42 Бажутина С.Б.**
Дихотомические конструкторы в структуре этнического самосознания личности
- 47 Карabanов А.П.**
Влияние репрезентативности и временной локализации проблемы на предпочтение качественного или количественного преимущества в задаче на бинарный выбор
- 51 Королева Ю.А.**
Механизмы психологической защиты в социальном развитии подростков с сенсорными нарушениями
- 56 Дюпина С.А.**
Изучение мнемических способностей младших школьников
- 60 Сиповская Я.И.**
Проявления регрессии в структуре сенсорного семантического опыта
- 65 Луговский В.А., Сурженко Л.В., Кох М.Н.**
Психологическая готовность к профессиональной деятельности как основа конкурентоспособности выпускников вуза
- 70 Зобнина Т.В., Кислякова Л.П.**
Исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции произвольной активности и мотивации достижений у студентов – будущих педагогов
- 75 Мезинов В.Н., Филатова И.Ю.**
Социальный интеллект будущего учителя: сущность, содержание, структура

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

- 80 Пleshko В.И.**
Динамика эмоционально-волевой сферы больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации
- 85 Пискарева М.В.**
Девиантное поведение и формы его проявления в подростковом возрасте

CONTENTS

PEDAGOGY

- 6 A.A. Gagayev, P.A. Gagayev**
Category of success in education
- 11 V.P. Zhukovskiy, N.A. Zhukovskaya, L.A. Skvortsova**
Development of the competitiveness of the pedagogue in a modern social and professional medium
- 15 A.A. Niyazova, E.F. Sadykova**
Environmental education of students in a sustainable society
- 19 R.V. Smirnov**
Value-orientation unity of personnel as a strategy of the military pedagogue
- 25 O.N. Bakayeva**
Pedagogic conditions of project activity organisation on mastering social and political vocabulary by gifted children of preschool age
- 29 V.V. Koreneva**
The organisation of the work of primary school teachers with individual trajectories of development of junior schoolchildren
- 32 N.G. Krylova**
Factors of pedagogues' private tutors' satisfaction with their labour's results

PSYCHOLOGY

- 36 Ye.N. Dymova**
Posttraumatic stress and concept of psychological safety among the military and civilians
- 42 S.B. Bazhutina**
Dichotomous constructs in the structure of the ethnic self-awareness of the individual
- 47 A.P. Karabanov**
Representativeness and time localisation of a problem impact on binary choice between qualitative and quantitative alternatives
- 51 Yu.A. Korolyova**
Psychological protection mechanisms in social development of adolescents with sensory disorders
- 56 S.A. Dyupina**
Studying the mnemonic abilities of younger schoolchildren
- 60 Ya.I. Sipovskaya**
Manifestations of regression in the structure of sensory semantic experience
- 65 V.A. Lugovskiy, L.V. Surzhenko, M.N. Kokh**
Psychological readiness for professional activity as a basis for the competitiveness of university graduates
- 70 T.V. Zobnina, L.P. Kislyakova**
A study of the relationship of conscious self-regulation arbitrary activity and of achievement motivation in the students – future pedagogues
- 75 V.N. Mezinov, I.Yu. Filatova**
Social intelligence of future teachers: the essence, content, structure

STUDIES OF DEVIANT BEHAVIOUR

- 80 V.I. Pleshko**
Dynamics of the emotional and strong-willed sphere of patients with alcoholism and drug addiction in the course of tertiary socialisation
- 85 M.V. Piskaryova**
Theoretical and methodological character of early manifestation of deviant behaviour

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 90 Литвинчук В.И., Толикина Е.А.**
Методические подходы к оценке компетенций и видов профессиональной деятельности
- 95 Гарькина И.А.**
Реализация компетентностного подхода при разработке рабочей программы по математике в техническом ВУЗе
- 99 Кручинина Г.А., Шилова Т.В.**
Исследование процесса формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров в вузе
- 105 Мартынова О.Н., Авдейко С.А.**
Системный подход к обучению иностранному языку в магистратуре технических вузов
- 109 Грязнова Е.Д.**
Инновации как условие повышения эффективности образовательного процесса на современном этапе
- 114 Ульянова Л.А., Перова А.К.**
Технологии формирования интеркультурного сознания будущего учителя иностранного языка
- 117 Снигирева Т.А., Булатова Е.Г., Гришанова И.А.**
Расчет рейтинга студента с использованием тезаурусного и квалиметрического подходов

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 121 Степура Е.А.**
Некоторые трудности изучения геометро-графических дисциплин
- 123 Лобанова Н.И.**
Использование понятийных карт при изучении элементов теории дифференциальных уравнений в системе дополнительного образования
- 129 Ван Сюемэй**
Основы разработки системы упражнений для обучения видам глагола в китайской аудитории
- 133 Горобец Л.Н.**
Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности на основе обучающих проектов
- 136 Токарев Г.В.**
Вопросы изучения художественного стиля в школе
- 141 Зимина Е.В.**
Причины неэффективности использования Интернет- и компьютерных технологий в обучении иностранному языку
- 144 Смирнова С.А.**
Кейс метод на начальном этапе изучения иностранного языка в вузе
- 147 Фролова Т.П.**
Учет контекстного подхода при обучении иностранному языку в системе профессиональной подготовки в техническом вузе
- 152 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»)
- 155 Сергеева Н.М., Барышева О.А.**
Аудирование и интерпретация аутентичного текста как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 158 Аракчеева С.А.**
К вопросу о готовности подростков к саморазвитию
- 161 Герлах И.В.**
Организация воспитательно-развивающей работы клуба настольных интеллектуальных игр

PROFESSIONAL EDUCATION

- 90 V.I. Litvinchuk, Ye.A. Tolikina**
Methodical approaches to assessment of competences and professional activities
- 95 I.A. Gar'kina**
The implementation of the competency approach in the development of the working programme in mathematics in a technical university
- 99 G.A. Kruchinina, T.V. Shilova**
Study of the process of information competency of future bachelors-agroengineers in the university
- 105 O.N. Martynova, S.A. Avdeyko**
The systems approach to teaching a foreign language at the master's degree courses of technical universities
- 109 Ye.D. Gryaznova**
Innovation as a condition for enhancing educative process efficiency at the current stage
- 114 L.A. Ul'yanova, A.K. Perova**
Technologies aimed at the formation of intercultural consciousness of the future teacher of foreign language
- 117 T.A. Snigiryova, Ye.G. Bulatova, I.A. Grishanova**
Calculation of the student's rating using the thesaurus and qualimetric approaches

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 121 Ye.A. Stepura**
Some difficulties in the study of geometry-graphics disciplines
- 123 N.I. Lobanova**
The use of concept maps in the study of elements of the theory of differential equations in the system of complementary education
- 129 Wang Xuemei**
Basics of developing an exercise system for teaching verb forms in the Chinese audience
- 133 L.N. Gorobets**
Formation of experience of research activity in pupils on the basis of the training projects
- 136 G.V. Tokarev**
The study of artistic style in school
- 141 Ye.V. Zimina**
Causes of ineffective use of the Internet and computer technologies in an English-language classroom
- 144 S.A. Smirnova**
Case method at the basic stage of learning a foreign language in high school
- 147 T.P. Frolova**
Accounting of the contextual approach in teaching foreign languages in the system of vocational training in technical colleges
- 152 Ye.N. Prusova**
The principle "Talking about Russia" realisation while conducting reading skills at Russian as a foreign language classes (Konstantin Paustovsky's "Yellow Light" short story analysis)
- 155 N.M. Sergeeva, O.A. Barysheva**
Listening and interpreting authentic texts as a means of forming communicative competence in teaching Russian as a foreign language

SOCIAL UPBRINGING

- 158 S.A. Arakcheyeva**
On the question of the willingness of teenagers to self-development
- 161 I.V. Gerlakh**
Organisation of educational and development work club of intellectual board games

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

167 Гдадун Л.А.

Особенности методической компетентности
и компетенций специального педагога

172 Задумова Н.П., Трошина Е.С.

Исследование парадигматических отношений
у дошкольников с дизартрией
на материале эмоциональной лексики

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

176 Скрыпникова Е.М.

Педагогические условия, содействующие реализации
участия детей в принятии решений в школе

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

181 Зимин В.Н.

Комплекс ГТО и физическая культура
в жизни работающей молодежи

184 Кучина Ю.С.

Отношение к здоровью как личностная основа
социально-педагогической помощи студентам
с ослабленным здоровьем

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

187 Божко В.Г.

История изучения элементов комбинаторики
в основной школе

192 Клейн Э.Г., Луданова Т.В.

«Являлась пионеркой музыкального образования
в Костроме» (к 155-летию со дня рождения Варвары
Сергеевны Сумароковой-Мориной)

ЗА РУБЕЖОМ

194 Янь Цзе

Развитие китайского фортепианного образования
после основания КНР

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

198 Чекмарёв В.В.

Прививка от расчеловечивания

200 SUMMARY

212 REQUIREMENTS

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

167 L.A. Gladun

Special features of specialised pedagogue's methodical
competency and competences

172 N.P. Zadumova, Ye.S. Troshina

The study of paradigmatic relations
in preschool children with dysarthria
on the material of emotional vocabulary

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

176 Ye.M. Skrypnikova

Pedagogic conditions that promote the participation
of children in decision-making in school

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

181 V.N. Zimin

"Ready for Labour and Defence" programme and physical
education among working youth

184 Yu.S. Kuchina

The attitude towards health as a personal basis
of the social and pedagogic help to students with
the weakened health

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

187 V.G. Bozhko

History of studying elements
of combinatorics at school

192 E.G. Kleyn, T.V. Ludanova

«She was a pioneer of music education in Kostroma»
(on the 155th anniversary of the birth of Varvara
Sergeyevna Sumarokova-Morina)

ABROAD

194 Yan Jie

The development of Chinese piano education after
the founding of the PRC

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

198 V.V. Chekmaryov

Inoculation against un-humanisation

200 SUMMARY

212 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ПЕДАГОГИКА

УДК 373

Гагаев Андрей Александрович

*доктор философских наук, профессор
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск*

Гагаев Павел Александрович

*Пензенский государственный университет
доктор педагогических наук, профессор
gagaev2012@mail.ru, gagaevp@mail.ru*

О КАТЕГОРИИ УСПЕХА В ОБРАЗОВАНИИ

В работе исследуется категория успеха в образовании. Аргументируется положение о неоправданном придании успеху в образовании статуса логико-гносеологической основы обучения. Дается критика данного положения. Выявляется связь обращения в образовании к этой категории с потерей личностью полноты бытия: самости, творческого начала, ценностной дезориентации и др. Определяется место успеха в образовании (периферийное). Успех понимается как инструментальная реалья в понимании человеком самого себя как истинного. Обосновывается идея критического отношения к стандартизации содержания образования в средней школе как реалии, подвигающей обучающегося в логике успеха осуществлять свою учебную деятельность. Предлагается в дидактике «потеснить» реалию стандарта реалией «миры науки». Осмысление проблемы ведется на основе субстратной рефлексии (А.А. Гагаев).

Ключевые слова: образование, личность, успех, апофатичность, бытие, полнота и редукция бытия.

Стремящийся к успеху ничтожен.

Махабхарата

В настоящее время в педагогической среде распространено выражение *быть успешным*. Воспитывать надо будущего успешного врача, успешного учителя, успешного бизнесмена, успешного семьянина и пр. пр. Эти выражения (и связанную с ними аксиологию) можно слышать и от первых лиц государства. Разумно ли это утверждение? Не приносит ли оно более вреда, чем пользы тому, кто есть субъект самого успеха (школьнику) или своей не поверяемой чем-то рациональным жизни? Попытаемся дать ответы на эти вопросы в своей статье.

Реалию успеха в образовании будем анализировать на основе субстратной рефлексии, согласно которой предмет познания разворачивается со стороны его множественной и субстанционально-субъектной природы [3].

Закон об образовании РФ и понятие успеха

В Законе об образовании РФ [9] формально об успехе как о базовой категории педагогического процесса не говорится, тем не менее, она (категория) составляет его (закона) логико-гносеологическую основу.

Ключевыми понятиями редакции Закона в связи с проблемой образованности обучающегося являются понятия образовательного стандарта и качества образования (ст. 2.6 и 2.29 Закона). В них разворачивается официально-государственное прочтение того, что есть образование и все его производные. Образование для государства есть «деятельность и подготовка обучающегося», взятые со стороны «их соответствия федеральным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям фи-

зического или юридического лица...» [9, с. 6]. Данная трактовка образования (а она, подчеркнем, вычитывается из положений Закона), помноженная на постулируемые в российском социуме ценностные максимы (максимы успешности), полагаем, и подвигает всех участников образовательного процесса жить – именно жить, а не действовать в учебной сфере! – в парадигме достижения строго определенной (рационально сформулированной) цели.

Индивид в соответствии с очерченной реалией (стандарт и качество его усвоения как базовые категории Закона об образовании) в образовательной деятельности обязан освоить некое (стандарт, инвариант, эталон). Обязан освоить на таком-то уровне (уровнях). В этом признание его *абсолютной состоятельности*. В этом (ценностный) *смысл и цель* его учебного бытия (и практически жизни в этом возрасте). Все иное поверяется именно этой реалией. Формат итоговой аттестации обучающегося в средней школе (формат ЕГЭ) и практика его реализации (всеобщность, безальтернативность, режимность) – неоспоримый аргумент в пользу приведенного положения.

Названная реалья заслоняет собою все другое, и прежде всего, – свободное вступление в миры науки, культуры, социального бытия и пр. и во всем этом свободное искание себя самого. Она и есть то, что в обыденном, а теперь и теоретическом (официально-кабинетном) сознании трактуется как *успех, успешность*.

Успех как феномен

рационалистического мышления

Успех, успешность (как понятие) – реалья рационалистической мысли. Успешность, со сторо-

ны гносеологии, есть то, что может быть удержано в осмыслении как нечто *фиксируемое* в своей полноте и сложности.

Успех, или достижение чего-то конкретного, коррелирует с тем, что может быть представлено в виде тех или иных отвлечений, обобщений, сопоставлений, извлечений и прочих продуктов рационального мышления, основу коего составляет цель как некое отчетливо фиксируемое и результат ее достижения опять-таки как нечто последовательно развертываемое и удерживаемое в описании.

Успех в имманентном современной педагогической практике значении есть скрытое признание того, что мир (бытие, вся его полнота и сложность) могут быть сведены к неким обобщениям, отвлечениям, соотношениям и прочему. Успех есть скрытое, но последовательное понимание мира как результата мыслительно-практической, или рациональной, деятельности человека.

Успех, в силу его обусловленности рациональным вступлением человека в его собственное бытие, есть *редукция* последнего, сведение его к чему-то отдельному в нем. Тому, что может быть измерено, взвешено, отделено, удержано в других величинах (мир аристотелевой логики). Успех соответственно есть потеря полноты, целостности бытия. Успех есть одно из явлений бытия, и не более того. Не им бытие может быть поверено. Оно иррационально в своей основе. Оно безмерно больше, чем та или иная цель (то, что может быть описано аристотелевой логикой). Полагаем, и поэтому древние категорично утверждали: «Стремящийся к успеху ничтожен» [4, с. 178].

Успешный учитель... Выражение уязвимо. Уязвимо сомнительной корреляцией определения и определяемого (ценностно-гносеологический аспект).

Успешный означает достигающий некоего *определенного* (отчетливо фиксируемого). Учитель – реалья, не сводимая лишь к чему-то определенному. В труде или бытии учителя есть некое определенное, но не оно в абсолютном отношении определяет бытие настоящего учителя.

Успешный учитель – это какой учитель? Тот, у кого все ученики сдают ЕГЭ на высокие баллы? Или тот, у кого ученики не имеют правонарушений, ведут себя пристойно в обществе и т.д.? Или тот, кто получает высокую заработанную плату?.. Все (и другие аналогичные этим) варианты ответа уязвимы. Уязвимы тем, что безмерность (апофатичность) труда учителя сводится к чему-то одному, пусть важному, но одному (отдельному, фиксируемому в однозначных величинах). Это одно (отдельное) не объемлет труда учителя. Добываясь его, и прежде всего его, учитель чаще теряет себя в нем. Это одно есть средство, инструмент для чего-то и не более того. Можно сдавать хорошо ЕГЭ и стать несчастливым. Можно не иметь право-

нарушений и причинять себе и людям боль. Можно получать высокую плату и не видеть драмы своих учеников (и быть недостойным учителем).

Явно, что учитель может и должен быть не успешным, а достойным, радующимся своей профессии, любящим своих учеников и пр., то есть может и должен быть таким, что *не исчерпывается* логикой достижения им в профессии определенной цели (успеха). Определяя учителя как успешного, социум подвигает его в мир отдельного, уязвимо, убогого и тем самым остается без настоящего учителя.

Полагаем, не случайно язык противится называть В.А. Сухомлинского и других выдающихся отечественных педагогов успешными учителями. Все они дерзали в своем труде абсолютного, все они были выше формального признания своих заслуг (признания по тому или иному рационально очерченному основанию).

Стремящийся к успеху живет в мире убогого (малого). Том мире, в коем все и вся можно объяснить, предсказать, осуществить и пр. пр. Стремящийся (человек) к успеху и себя-то видит малой и малой – убогой – реалией. Той, кою можно свести к тому или иному стандарту (эталону) и прочему. Той, каковая рано или поздно исчезает в рационально организуемом ею же мире (исчезает и для самой себя).

Бытие человека

как иррационально-ценностная реалья

Бытие, *подлинное бытие* (выражение Платона) [7, с. 71] и человек как его срединное звено – реалии, конечно же, куда как более сложные, чем целевая, или рационально организуемая, деятельность разумного существа.

Бытие и духовность человека (в современной психологии – личность) не являют себя в своей полноте и сложности в тех или иных фиксируемых величинах. Они (бытие и духовность человека) всегда *выше, больше, сложнее и пр.* того, что фиксируется в отношении их. Они не продукт человека, не продукт его целеполагания. Они существовали до человека (бытие) или возникли без его участия (сам человек как духовность).

Мироздание *существует*. Существует не как результат чьей-то воли (внятной человеческому разуму; верующее сознание указало бы на Бога, но и Он – внецелевая реалья). Существует само по себе, свободно. Вне целеполагания. И человек пришел на планету опять-таки не по своей воле. Он не есть результат своих рациональных действий. Он – с другими формами жизни на планете – выражение чего-то, еще невнятного его разуму и его целеполаганию (того, что в науке определяется как возникновение и эволюция живого на планете и пр.). Во всем этом – иррациональная природа и гносеология мироздания и человека.

Бытие (мироздание) и духовность человека являются как иррациональные в основе своей реалии в таких апофатических концептах, как внедетерминированность (общая), стремление к бесконечному (прерывание конечного, обусловленного), персонифицированность (личное есть отрицание безличного), соборность (отрицание индивидуального), ответственность за все и вся, вступление во все и вся и др. [2].

Понимание бытия и человека как его срединной части требует отношения к ним как к тому, что движется не в логике достижения той или иной цели, а в логике недетерминированного явления себя как чего-то *иррационального и персонифицирующегося*, и непременно востребующего (жертвенно) нравственного усилия. Последнее выражает, видимо, одну из сторон того, что движется к себе как персонифицирующееся. Бесконечное и безмерное требует *платы* за бытие в себе. И плата эта обретает черты *траты* духовной и физической со стороны той или иной планетной реалии.

Духовность человека разворачивается как некое вневременное, бесконечное, персонифицирующееся, стремящееся отвечать за все и вся, стремящееся преодолеть обособленность всего и вся, готовое к жертвенному поведению и пр. Духовность разворачивается в указанном направлении независимо от внешней среды, от рационально организуемого воздействия (среда лишь настраивает подвижение человека к той или иной линии взаимодействия). Это направление и есть то, что выше всякой рационально поставленной цели и что определяет доминанту становления и развития человека, доминанту его планетного и индивидуального поведения.

Гносеология человека (духовности человека) указывает на недопустимость сведения его к чему-то конкретному. Цель как конкретное (как редукция бытия) не может быть воспринимается как ценностно-гносеологическое основание его бытия. Человек живет не целью (рацио). Человек живет смутным влечением к иррационально-вселенскому поведению. Это его влечение и вселенское как не фиксируемое в тех или иных величинах (апофатика его природы) – ориентир для теоретика и практика воспитания в его действиях. В этом – педагогический вывод из формулируемого в отношении бытия человека как иррационально-мирозданнической реалии.

Забвение на практике приведенного методологического положения влечет за собою погружение человека в мир измеримого и, как следствие этого, обеднение его (человека) духовного и иного бытия.

Полагаем, о чем-то подобном мыслил Л.Н. Толстой, когда страстно отрицал саму возможность формулирования цели в педагогике. «Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и вос-

питания – педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно...» [8, с. 71].

Нельзя категорией цели (категорией успешности) – малым и убогим – мерить бесконечное и нефиксируемое. Гений Толстого почувствовал это и выразил отчетливо.

Функция успеха в бытии человека

Успех, успешность как психолого-гносеологическая реалия, разумеется, необходима в практической жизни человека.

Бытие человека устроено так (природою, иным чем-то), что ему необходимо преобразовывать окружающую его среду и себя самого, преобразовывать со стороны свертывания и среды, и себя к тем или иным редукциям (в обыденном прочтении – целям и их эквивалентам со стороны их реализации).

Преобразование себя и окружающего на рациональной основе необходимо человеку по двум основаниям.

Первое основание – обретение человеком того, что ему требуется для выживания: питания, продолжения рода, сбережения здоровья, воспитания потомства и прочего, что связано с его биосоциальным бытием. Речь идет о том, что человек как форма жизни на планете живет рефлексом цели (идея восходит к И.П. Павлову [5]). Выживание в широком значении этого слова связано с выделением из всего бытия того, что крайне необходимо для биологии и социологии человека, и использования выделенного в его целях. Рациональная деятельность в данном случае носит естественный характер: используется строго по своей ценностно-гносеологической природе. Она не нарушает естества духовного бытия человека, потому оправданна и незаменима.

Второе основание – движение в направлении реализации себя как вселенской апофатической духовности. Рациональное в связи с этим основанием вводится в иррациональное (апофатическое). Вводится в качестве инструмента поддержания человека в его движении по реализации смутного, но чрезвычайно сильного влечения к чему-то иррациональному (являемому в апофатической перспективе).

Человек онтологически охвачен стремлением двигаться к некоему в области хозяйственной деятельности, социального делания, религиозного творчества, науки, искусства и пр. Человек, отдаваясь этому стремлению, начинает жить полной жизнью. Он начинает действовать. Действовать значит *выплескивать* наружу, в окружающее свою энергию, энергию своей духовности. Это его действие внерационально, оно внецелевое. Оно есть обнаружение (явление) самого Бытия, *подлинного*

бытия, в терминологии Платона. Оно есть онтология человека. Не человек начинает в этом творить – творчество заявляет о себе в нем. Заявляет властно и подвигает его – человека – изменить свое состояние, свою встроенность в окружающее.

Через какое-то время указанное деяние человека (действие) обретает черты упорядочиваемого, формализуемого. Человек, используя возможности своего интеллекта, гранит, выверяет его (действие) в соответствии с рождающимся у него *образом* своего идеального существования (образ – категория иррациональная).

Выверение человеком своего продвижения к абсолюту и есть (целе)рациональное, то, что используется им как инструмент достижения некоего, не более того.

Категория успешности, иными словами, есть сугубо инструментальная реалья в понимании человеком самого себя как истинного. Она не есть ценность (абсолютная). Она есть то, без чего не может обойтись человек, но она есть и то, чем он ни в коем случае не может поверять себя всего, поверять свое бытие.

Издержки обращения к категории успеха в педагогической практике

В практике современной средней школы (да и вуза) категория успешности занимает не добавляющее ей место. Она затмевает существенное в образовательном процессе – иррационально являющуюся духовность человека. Редукция полноты бытия становится доминантой в поведении человеческой личности. Предмет внимания последней – некое рационально удерживаемое в предмете, виде деятельности, культурной жизни людей и прочее. Почему рационально удерживаемое? Потому что только в этом случае можно в логике успеха (формат ЕГЭ) освоить этот предмет. Миры науки, миры истории, миры культуры... миры человека как иррационально-персонифицированное в контексте очерченного исчезают из восприятия обучающегося. Сам он (как духовность, как личность) исчезает для себя, становясь субъектом своей успешной деятельности.

Стремление к успеху, прежде всего, сказывается на поддержании у маленького человека творческого начала. Ищущий успеха – решения жестко определенной задачи – сужает свой взгляд, перестает видеть весь предмет (познания), ему не внятными становятся большие смыслы, глубинные пересечения объектов, процессов и пр., не внятными для него становится то, что и есть подлинное творчество (искание абсолютных ценностей и абсолютной истины). Н. Гоголь в своем «Портрете» вдохновенно описал это явление. Успех (как объемлющее бытие духовности) обедняет человека, вытесняет из его души беззаветное искание истины. Истина, творчество – выше того, что определяется как успех.

Полагаем, общее уменьшение открытий в сфере точных наук учеными из России в настоящее время по сравнению с временем Советского Союза связано с ориентацией социума и институтов образования на достижение успеха в отношении тех или иных формальных показателей. Движение к зримому и убогому успеху в последние двадцать-тридцать лет резко снизило творческий потенциал поколений россиян.

Перспектива

Что же делать? Полагаем, школе следует открыто противиться ценностным установкам социума. И начинать нужно с того, что по преимуществу принадлежит школе – с такой реалии, как образовательный стандарт (и качество его усвоения). Необходимо *минимизировать* стандартизацию содержания образования в средней школе. Категория стандартизации в обучении должна быть основательно потеснена. Гносеологически именно она ввергает в бездны рационального и ученика, и педагога. На смену ей пусть придет, как это было в советской школе, такая дидактическая реалья, как *миры науки*: миры лингвистики, истории, физики... и во всем этом *миры человека*.

Миры некоего – реалья психолого-дидактическая. Она менее поддается формализации (стандартизации). Более того, в сути своей она не поддается названному. Не поддается, потому как она есть всегда нечто становящееся и стремящееся к персонификации. Миры науки суть миры *личные*. Миры науки суть миры Ньютона, Дарвина, Лобачевского, Менделеева и др.

Миры науки, – пишет В.И. Вернадский (он использует термин «научное мировоззрение»), – не есть что-нибудь «законченное, ясное, готовое» [1, с. 191]. Природа этой реалии – становление и становление. Преодоление обретенного. Целеполагание в них – реалья исчезающая, эфемерная. Цель есть не нечто зримое, а само движение к поиску неизведанного, поиску бесконечному и захватывающему.

Миры науки, – опять-таки обратимся к мыслям В.И. Вернадского, – «всегда проникнуты сознательным волевым стремлением человеческой личности расширить пределы знания, охватить мыслью все окружающее» [1, с. 199]. Наука есть процесс *личностного* искания истины. Личностное в науке есть выражение ее беспредельности и *общей иррациональности*. Приведем и еще одну характерную выдержку из труда ученого. «Если бы мы когда-нибудь смогли логически разобрать художественные вдохновения гения, или конструктивное созерцание и мистические экстазы религиозных и философских строителей, или *творческую интуицию ученого* (разрядка авторов), мы, вероятно, смогли бы... выразить весь мир в одной математической формуле. Но эти области никог-

да не могли поддаться логическому выражению, войти целиком в рамки научного исследования, как никогда человек целиком не мог быть заменен простым автоматом» [1, с. 220]. Миры науки суть миры, не поддающиеся логическому выражению в абсолютной степени. Полагаем, именно это отмечает В.И. Вернадский.

Человек, вступающий в миры ученых, пусть и в качестве смиренного ученика средней школы, начинает жить грезами и открытиями Ньютона и Ламарка, Циолковского и Шредингера и др. Если перед ним (человеком) не ставить в качестве неизбежной перспективы мертвенно-серого ЕГЭ и мерно проживать с ним дерзновенно-личные миры Менделеева, Вернадского, Шардена и др., он непременно удержит в себе семантики и смыслы духовности, открытой полноте и радости земного бытия.

Через миры науки, через миры человека учитель и может обратиться к *лицу* ученика (некоему иррациональному; выражение В.В. Розанова [7, с. 20–21]) и в этом преодолеть границы рационального (отвратно успешного) в поведении последнего и ввести его в бытие подлинно свободное, бытие, открывающее человеку его самого как полного и принадлежащего себе самому.

Миры науки не отторгают реалию учебной программы. С нею они легко сопрягаются. Формат программы как психолого-дидактической реалии позволяет сберечь в себе и «незаконченность», и «неясность» гносеологического континуума научного мировоззрения, и личностный характер положений, становящихся предметом постижения обучающихся в школе. Программа – выверенный и оправданный временем инструмент поддержания лучшего – иррационально-личного – в человеке в условиях образовательного процесса.

Не терпят миры науки того, что в действующей школе определяется как стандартизация содержания образования и итоговая аттестация в форме ЕГЭ. И в этом нужно их – миры науки – поддерживать. ЕГЭ как логическое завершение стандартизации содержания образования должен уйти из школы. Оценивать ученика должен живой человек – ведущий учебный курс учитель (некогда об этом писали русские педагоги; XIX столетие). Оценивать ученика должен тот, кому ныне не доверяет государство, и кто – единственный – может на неформальной – апофатической – основе увидеть личность (духовность) ученика и с учетом этого корректно определить уровень освоения им учебной программы.

Изъятие из процесса обучения ЕГЭ и связанных с ним реалий позволит ввести его (процесс обучения) в органичный для него ценностно-психологический континуум – континуум совместно-заинтересованного со стороны учителя и ученика погружения в миры науки. В рамках последнего

в поведении ученика превалирует интерес к учебному действию, интерес к познавательной проблеме. Бытие как самоценное, как внецелевое вступает в его духовность и полнит ее богатством своим семантик и смыслов. Полагаем, во многом это было характерно для практики советской школы.

Дабы осуществить очерченное, нужно малое – направить в руководящие органы образования (федеральные, региональные, муниципальные) людей, знающих школу не по нормативным документам и распоряжениям, а по работе в ней; людей мыслящих, образованных и заботящихся о стране и ее людях.

Библиографический список

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 576 с.
2. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Вселенское в человеке. Открытие и поддержание. – М.: А-проджект, 2017. – 282 с.
3. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. – Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. – 48 с.
4. Махабхарата. – М.: Художественная литература, 1974. – 605 с.
5. Павлов И.П. Рефлекс свободы. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
6. Платон. Диалоги. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 349 с.
7. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 621 с.
8. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. – 399 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». По состоянию на 2017 год. – М.: Эксмо, 2017. – 160 с.

References

1. Vernadskij V.I. Biosfera i noosfera. – M.: Ajrispress, 2003. – 576 s.
2. Gagaev A.A., Gagaev P.A. Vselenskoe v cheloveke. Otkrytie i podderzhanie. – M.: A-prodzhekt, 2017. – 282 s.
3. Gagaev A.A. Teoriya i metodologiya substratnogo podhoda v nauchnom poznanii. – Saransk: MGU imeni N.P. Ogareva, 1994. – 48 s.
4. Mahabharata. – M.: Hudozhestvennaya literatura, 1974. – 605 s.
5. Pavlov I.P. Refleks svobody. – SPb.: Piter, 2001. – 432 s.
6. Platon. Dialogi. – M.: AST: Astrel', 2011. – 349 s.
7. Rozanov V.V. Sumerki prosveshcheniya. – M.: Pedagogika, 1990. – 621 s.
8. Tolstoj L.N. Pedagogicheskie sochineniya. – M.; L.: APN RSFSR, 1948. – 399 s.
9. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Po sostoyaniyu na 2017 god. – M.: EHksmo, 2017. – 160 s.

Жуковский Владимир Петровичдоктор педагогических наук, профессор
Саратовский областной институт развития образования**Жуковская Нина Александровна**кандидат педагогических наук
Саратовский областной институт развития образования**Скворцова Лариса Анатольевна**кандидат педагогических наук, доцент
Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина
v10971@mail.ru, zhna73@mail.ru, lor7530@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы развития конкурентоспособности педагога в условиях современной социокультурной среды. Актуальность проблемы обусловливается особенностями и тенденциями развития социокультурного и профессионального пространства педагогической деятельности, требующего от педагога готовности к актуализации личностных конкурентных преимуществ на рынке труда. Анализируются труды отечественных исследователей, посвященных содержательно-смысловому определению понятия «конкурентоспособность педагога», на основе которых выявляется конкурентоспособность, представленная профессиональной компетентностью, стрессоустойчивостью и профессиональной позицией педагога. Делается акцент на возможностях системы дополнительного профессионального образования в развитии конкурентоспособности педагога за счет вариативности и мобильности предлагаемого данной системой содержания, форм и методов работы с педагогическими кадрами. По результатам проведенного исследования установлено, что развитие конкурентоспособности педагога в условиях современных реалий является приоритетной задачей, решение которой имеет высокую личностную значимость для педагога и объективно способствует повышению качества педагогического образования и функционированию института педагогической деятельности как важной составляющей в социальной структуре государства.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональная компетентность, устойчивость, профессиональная позиция, система дополнительного профессионального образования, повышение квалификации.

Современный этап развития российского общества характеризуется значимыми модернизационными преобразованиями во всех сферах общественных отношений, затрагивая различные виды профессиональной деятельности, интенсификация которых является основным вектором и приоритетом государственной политики нашей страны. Безусловно, формат данных преобразований предъявляет повышенные требования к субъектам профессиональной деятельности, ориентируя их на саморазвитие, повышение уровня готовности к продуктивной деятельности в условиях постоянно меняющихся социокультурных реалий и способности к проявлению конкурентных преимуществ в границах профессионального пространства.

В социальной структуре государства особая роль отводится сфере образования, призванной обеспечить развитие личности, создать условия для эффективной социализации обучающихся с ориентацией на социально значимые приоритеты. В свою очередь, это требует повышения качества деятельности педагогических работников как основных субъектов образовательной системы, осуществляющих трансфер образовательных инноваций в социокультурную среду и демонстрирующих эффективные поведенческие образцы в условиях возникновения и развития социально-профессиональных ситуаций. В этом плане педагог является социально значимой фигурой, поведенче-

ская траектория которой должна быть ориентирована на выработку и трансляцию конструктивных когнитивно-поведенческих моделей, отличающихся гибкостью, вариативностью, широким ролевым репертуаром и конкурентоспособностью.

В научной литературе проблема изучения конкурентоспособности личности и отдельных ее аспектов получила освещение в работах С.Я. Батышева, А.П. Беляева, А.Я. Найна, П.Н. Осипова, М.С. Лебедева, С.Ю. Лаврентьева, Н.А. Ахадовой, И.М. Ильковской и др. Исследователи делают акцент на определении дефиниционного толкования понятия «конкурентоспособность», раскрывают его содержательно-структурное наполнение и методические подходы к развитию данного феномена в различных социально-профессиональных системах.

По мнению Н.А. Ахадовой, в конкурентоспособности заложен стимулирующий фактор, необходимый для задействования адаптационных и личностных механизмов, активизации интуиции и способности к принятию решений на основе сформированных компетенций [2].

В работе И.М. Ильковской [5] автор, говоря о конкурентоспособности, подчеркивает приоритет соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих обеспечить решение различных социально-профессиональных задач, направленность на творческое развитие, способность к адаптации в современном социокультурном пространстве. При этом

к основным характеристикам конкурентоспособности личности И.М. Ильковская относит следующие: высокий уровень личностной самоорганизации и работоспособности, стрессоустойчивость, коммуникабельность, готовность брать на себя ответственность за социальный или профессиональный выбор, стремление к творческому саморазвитию и самореализации.

Применительно к профессиональной деятельности учителя, М.С. Лебедев конкурентоспособность определяет как профессионально важное личностное качество, носящее интегративный характер, проявляющееся в готовности педагога к саморазвитию и самореализации с целью обеспечения востребованности на рынке труда посредством предъявления конкурентных преимуществ [8].

В исследованиях Л.М. Митиной конкурентоспособность учителя рассматривается в психологическом аспекте в проекции наличия соответствующей компетентности, которая обеспечивает способность субъекта к организации деятельности в различных ситуациях, носящих, в том числе, нестандартный характер [9]. В данном аспекте автор ведет речь о наличии компетентности, связанной со способностью учителя в различных ситуациях профессиональной деятельности проявлять эмоциональную устойчивость и стабильность, контролировать свои когнитивно-поведенческие реакции, что обеспечивает в итоге эффективность личностного психического состояния учителя и способствует продуктивности педагогической деятельности.

В трактовке С.Ю. Лаврентьева конкурентоспособность учителя представляет собой системное, многоуровневое, динамически развивающееся личностное образование, которое интегрирует комплекс личностно-профессиональных качеств, профессиональных знаний и умений [7].

Анализ приведенных выше исследовательских позиций позволяет констатировать тот факт, что исследователи проблемы конкурентоспособности в качестве обязательных ее составляющих определяют наличие соответствующей компетентности и профессионально значимых качеств, интеграция которых с ориентацией на условия и тенденции развития социокультурной среды задают вектор активности учителя, обеспечивают выстраивание соответствующего педагогического маршрута, создают конкурентные преимущества.

В нашем понимании конкурентоспособность, являясь интегративным личностным образованием, предполагает 1) наличие у педагога соответствующей профессиональной компетентности, позволяющей системно использовать полученные знания и умения в профессиональной деятельности с возможностью расширения их границ в соответствии с изменяющимися условиями социально действительности; 2) достаточный уровень развития стрессоустойчивости, обеспечивающей

сохранение продуктивного эмоционального состояния и когнитивно-поведенческой активности педагога в профессионально-педагогической среде; 3) устойчивой профессиональной позиции учителя, направленной на следование социально-профессиональным ценностям и ориентирам.

По нашему мнению, представленные личностные образования составляют суть содержательно-структурного представления конкурентоспособности личности учителя и адекватные условия ее проявления, являются обязательными составляющими, развитие которых обеспечивает личностно-профессиональную стабильность педагога, его уверенность в правильности избранной педагогической тактики, готовность к саморазвитию и организации деятельности с учетом специфики возникающих ситуаций.

Профессиональная компетентность педагога выступает основным условием конкурентоспособности педагога, раскрытия его внутреннего потенциала, активизации интеллектуальных и творческих способностей, готовности к жизни и деятельности в условиях конкурентной социально-профессиональной среды. В общем смысле понятие «профессиональная компетентность» трактуется с позиций профессиональной подготовленности и способности субъекта к выполнению задач в соответствии с требованиями профессиональной деятельности [3].

По мнению Д.А. Иванова [4], профессиональная компетентность характеризуется способностью педагога к реализации знаний в процессе решения практических задач в соответствии с функциональным предназначением. В трактовке Г.В. Кравец [6] профессиональная компетентность определяется как базовое личностное свойство педагога, обеспечивающее его взаимодействие с профессиональной средой посредством актуализации необходимых знаний, умений и навыков, способствующее задействованию внутриличностных ресурсов и механизмов саморегуляции в направлении развития сферы профессионального труда. Примечательно, что в данном определении автор акцентирует внимание на активизацию внутренних регулятивных механизмов личности педагога, что позволяет ему обеспечить функциональную вариативность в пространстве образовательной деятельности, готовность к изменению маршрута своего поведения и поведения учащихся.

Подчеркнем, что профессиональная компетентность педагога, с одной стороны, характеризуется достижением высоких профессиональных результатов, определяющих успешность педагогической деятельности, а с другой – успешностью актуализации психологических механизмов, направленных на создание комфортной контактно-устанавливающей среды в социокультурном пространстве, демонстрацией эффективных моделей реализации

своего потенциала в условиях социальных реалий. Поэтому важным элементом конкурентоспособности личности педагога является стрессоустойчивость вследствие того, что в педагогической среде возникает множество ситуаций, имеющих широкий пространственно-временной диапазон и носящих социальный и собственно профессиональный характер, способных в силу своей напряженности дестабилизировать психическое состояние личности. Поэтому чаще всего подобные ситуации возникают именно в пространстве социально-профессиональной системы педагогической деятельности, что требует от субъектного пространства педагога инвариантности в смысле устойчивости по отношению к внешним раздражителям. Иными словами, педагог должен уметь задействовать свои внутренние ресурсы для того, чтобы обеспечить устойчивость к воздействию стресс-факторов, обусловленных той или иной ситуацией.

В этой связи от педагога требуется готовность к прогнозированию вариантов развития ситуации, способность к проектированию собственных действий и действий других участников образовательных отношений, активизация механизмов саморегуляции, обеспечивающих личностную устойчивость.

Актуализируя понятие «стрессоустойчивость» применительно к рассматриваемому феномену «конкурентоспособность», полагаем, что она представляет системное личностное свойство педагога, проявляющееся в ситуациях воздействия неблагоприятных факторов среды и характеризующееся наличием у педагога когнитивно-регуляторных способностей для сохранения психологического и физиологического здоровья, обеспечения продуктивности профессиональной деятельности и готовности к изменению траектории ее реализации в условиях конкурентной среды.

Безусловно, актуализация профессиональной компетентности в интегративном единстве со стрессоустойчивостью педагога возможна при условии наличия у него адекватной профессиональной позиции, которую К.А. Абульханова-Славская определяет как обобщенный, избранный самой личностью способ организации и осуществления профессиональной деятельности на основе интериоризованных профессиональных ценностей и предпочтений, систему отношений личности педагога к социальной профессиональной действительности [1]. При этом профессиональная позиция, являясь глубоко субъектным образованием, позволяет педагогу осуществлять регуляцию своих действий и взаимоотношений с социальной средой, определять направленность своего собственного развития с ориентацией на социально-профессиональные императивы.

Профессиональная позиция педагога аккумулирует в себе мотивационные приоритеты личности по

отношению к профессиональной деятельности и социальной действительности, траектории собственного развития, нравственно-этические детерминанты, способы их реализации в конкурентной среде.

Опираясь на вышеизложенное, отметим, что развитие конкурентоспособности педагога объективно выступает одной из приоритетных социокультурных задач, решение которой позволяет расширить субъектные границы осознания социально-профессиональной роли самого учителя и обеспечить его профессиональную востребованность и социальную мобильность.

В этой связи полагаем, что в данном процессе весьма важна роль системы дополнительного профессионального образования педагогических работников, призванной мобильно реагировать на изменения социокультурной среды, образовательные приоритеты и, опираясь на это, выстраивать персонализированные маршруты развития педагога. Отметим, что в содержательном аспекте дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогических работников должны быть ориентированы, в том числе на формирование у учителей новых предметно-профессиональных компетенций, развитие личностной устойчивости и профессиональной позиции.

На наш взгляд, это позволит, во-первых, готовить педагогов, способных к быстрой адаптации к новым условиям среды и содержанию профессиональной деятельности, мотивированных на постоянное саморазвитие. Во-вторых, обеспечит личностно-профессиональную стабильность педагога, способствующую его самостоятельной и свободной ориентации в социально-профессиональной среде и определению вектора собственного профессионального роста.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1986. – 272 с.
2. Ахадова Н.А. Отношение к конкурентоспособности в сферах политики и бизнеса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psychologi.spb.ru/articles/tez/2000/b1.htm.
3. Деркач А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 124 с.
4. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
5. Ильковская И.М. Формирование конкурентоспособности выпускника школы: информационно-технологический подход. – Саратов: Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2014. – 76 с.
6. Кравец Г.В. Социально-коммуникативная компетентность как ключевая компетентность

в профессиональном становлении психолога // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 60–64.

7. Лаврентьев С.Ю. Содержание и структура конкурентоспособности будущего учителя / С.Ю. Лаврентьев, Д.А. Крылов, В.А. Комелина // Вестник Марийского государственного университета. – 2014. – № 3 (15). – С. 34–37.

8. Лебедев М.С. Модель развития конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 12 (188). – С. 144–148.

9. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. – М., 1986. – 272 с.

2. Ahadova N.A. Otnoshenie k konkurentosposobnosti v sferah politiki i biznesa [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.psychologi.spb.ru/articles/tez/2000/bl.htm.

3. Derkach A.A. Psihologiya razvitiya professional' / A.A. Derkach, V.G. Zazykin, A.K. Markova. – М.: RAGS, 2000. – 124 с.

4. Ivanov D.A. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentarij.

Uchebno-metodicheskoe posobie / D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanov, O.V. Sokolova. – М.: APKiPRO, 2003. – 101 с.

5. Il'kovskaya I.M. Formirovanie konkurentosposobnosti vypusknika shkoly: informacionno-tekhnologicheskij podhod. – Saratov: Saratovskij institut povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, 2014. – 76 с.

6. Kravec G.V. Social'no-kommunikativnaya kompetentnost' kak klyuchevaya kompetentnost' v professional'nom stanovlenii psihologa // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 5. – С. 60–64.

7. Lavrent'ev S.YU. Soderzhanie i struktura konkurentosposobnosti budushchego uchitelya / S.YU. Lavrent'ev, D.A. Krylov, V.A. Komelina // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 3 (15). – С. 34–37.

8. Lebedev M.S. Model' razvitiya konkurentosposobnosti budushchego uchitelya v obrazovatel'nom processe // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2010. – № 12 (188). – С. 144–148.

9. Mitina L.M. Psihologiya razvitiya konkurentosposobnoj lichnosti. – М.: MPSI; Voronezh: MODEHK, 2002. – 400 с.

Ниязова Амина Абтрахмановна

кандидат педагогических наук, доцент
Сургутский государственный педагогический университет

Садыкова Эльза Фаилевна

кандидат педагогических наук, доцент
Тобольский педагогический институт им. Д.И.Менделеева,
филиал Тюменского государственного университета
dekanspf@mail.ru, e.f.sadykova@uttm

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются вопросы теории и практики экологического образования обучающихся в условиях устойчивого развития общества. Раскрыто содержание понятий «экологическое образование», «экологическое образование в целях устойчивого развития общества», выделены его цель, признаки и черты. Проведен анализ ФГОС начальной и основной школы на наличие экологической компоненты, раскрыты особенности педагогического и деятельностного подходов в экологическом образовании обучающихся и определена значимость подготовки будущих педагогов к эколого-педагогической деятельности.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое образование в целях устойчивого развития общества, педагогический подход, деятельностный подход.

В начале третьего тысячелетия в целях сохранения и проведения необходимых для жизнедеятельности общества позитивных преобразований окружающей природы приходит осознание необходимости перехода к тенденции использования ресурсосберегающих и наукоемких технологий.

В России уделяется достаточное внимание изучению вопросов, связанных с решением экологических проблем, охраны естественной среды обитания и ресурсосбережения. Отметим, что актуальность данной проблематики подчеркнута Президентом РФ в выборе определения направленности определенного года: посвящением 2013 года – году охраны окружающей среды и 2017 года – году экологии.

Экологизация образования, культуры, науки и производства обозначаются первоочередными национальными и общечеловеческими приоритетами в мире.

Среди необходимых условий решения экологических проблем Э.В. Сайко выделяет следующие: адекватное понимание характера и принципов существующих отношений общества и природы; определение возможных перспектив изменения поведения и совершенствования действий человека с учетом его способностей к осознанной целенаправленной деятельности [7].

Образование, учитывая современную экологическую обстановку в мире и дальнейшую перспективу в рамках концепции устойчивого развития, становится ценностно-смысловым стержнем общекультурного роста и гражданского воспитания учащейся молодежи.

Приоритетность экологического образования подчеркивает взаимосвязь трех составляющих развития, которое поддерживает само себя (sustainable development): социум – природа – техника. Суть эволюционирования общества в таком аспекте за-

ключается в том, что экономика должна быть эффективной, экономичной; развитие – социально ответственным и справедливым, а действия человека и общества – рациональными [2].

Власть, гражданское общество и личность, сотрудничая в процессе получения образования подрастающим поколением, достигают актуальных результатов в процессе социального обучения и создания необходимой обстановки для формирования экологических ценностей (рис. 1).

Вышесказанное позволяет нам говорить о расширении назначения экологического образования.

Обратимся к содержанию понятия «экологическое образование». Исходя из анализа нормативно-правовых документов и ряда исследований ученых – педагогов, выделено обобщенное понятие экологического образования, представляющего:

– непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, способствующий формированию знаний, умений, ценностных ориентаций, норм поведения и деятельности, обеспечивающий ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью [2];

– образовательно-воспитательную систему, обеспечивающую усвоение и присвоение обучающимися совокупности экологических знаний, умений, навыков, чувств и переживаний, формирующих экологическое сознание и мышление, развивающих их эмоциональную сферу [4].

Для нашего исследования актуальным является экологическое образование в целях устойчивого развития общества, рассматриваемое как опережающее образование, направленное на решение современных социально-экологических проблем, создающее условия для самореализации и развития личности в изменяющейся социоприродной среде. Отметим, что решение задач экологического образования в условиях устойчивого развития общества осуществляется с учетом взаимосвязи

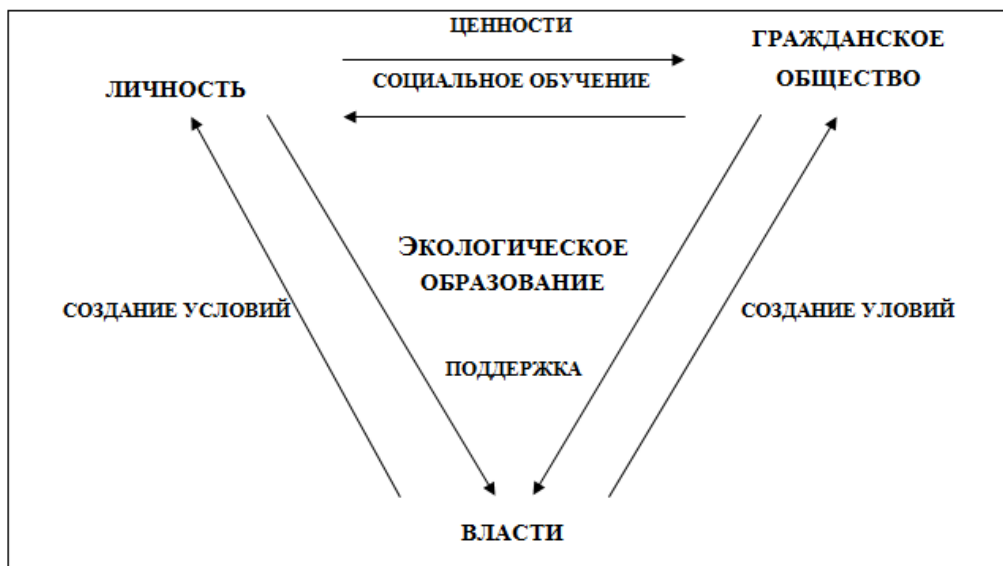


Рис. 1. Взаимосвязь власти, гражданского общества и личности в процессе экологического образования

экономических и социальных проблем, определяющих экологическое благополучие общества. Все вышесказанное требует перестройки привычных представлений человека не только о себе, мире, но и изменения поведения [1].

Исследование литературных источников и опыта образовательных организаций позволило нам определить смысл экологического образования. Это: постановка и осмысливание вопросов, связанных с перспективой будущего; развитие критического и системного мышления человека и человеческого общества; опережающее решение задач, связанных с экологией; применение полученных в результате обучения знаний, компетенций в повседневной жизнедеятельности; разрешение экологических рисков и кризисных ситуаций; проявление ответственности, осмысление результатов своих действий и поступков в биотехносфере.

М.В. Аргунова определяет следующие черты экологического образования:

1) превентивный характер образования, позволяющий избежать, предотвратить глобальные социальные и экологические проблемы в мире и в отдельных регионах посредством проектирования и прогнозирования угроз и рисков;

2) использование интегративных возможностей естественнонаучного и гуманитарного знания;

3) формирование гуманистической направленности личности и экоцентрического сознания для принятия обучающимися ценности природы [1].

Обозначенный смысл образования в условиях самоподдерживающегося развития человеческого общества в биотехносфере актуализирует его формирование в образовательных организациях. Федеральные государственные образовательные стандарты школы начальной и средней ступени определяют программы, носящие межпредмет-

ный, интегративный, конвергентный характер, предусматривающие подготовку обучающихся в соответствии с современными и актуальными тенденциями социокультурного развития человеческого рода и формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни [6; 5].

Анализ ФГОС приводит к пониманию того, что в современном школьном образовании не представлен отдельный курс экологии. Однако в содержании стандартов в первостепенном порядке указывается приоритетность экологического воспитания и образования, что подчеркивает необходимость включения в содержание учебных предметов экологической информации, а при возможности изучение отдельного курса экологической направленности в рамках школьного компонента вариативной части учебного плана. Примером такого курса на старшей ступени общего образования является «Экология и безопасность жизнедеятельности».

Следует отметить и то, что в образовательных организациях еще не сложилась достаточно оформленная концепция и стратегия экологического образования. В условиях начала третьего тысячелетия в них распространены следующие модели: однопредметная, многопредметная и смешанная.

Однопредметная модель предполагает изучение одной учебной дисциплины экологического характера или интегративной дисциплины; многопредметная – осуществление экологизации базовых предметов; смешанная модель предполагает введение и отдельной дисциплины экологии и параллельной экологизации базовых предметов.

Внедрение данных моделей в образовательный процесс происходит на основе двух подходов: 1) педагогическом и 2) деятельностном [3, с. 54].

Педагогический подход исходит из потребности обучающихся в добывании знаний, необходимых для проектирования и прогнозирования своей деятельности. В данном случае экологические знания выполняют не только информативную функцию, но и практическую, которая закрепляет взаимосвязь теории и практики, что является необходимой составляющей в решении экологических задач. В этом подходе выделяется первое направление экологического образования – теоретическое. Данный подход связан и с внеучебной деятельностью обучающихся, что находит отражение в игровом и натуралистическом направлениях экологического образования, способствующих формированию положительных эмоций и непосредственного опыта взаимодействия человека с природой.

В современной ситуации и перспективе развития социума существенную роль играет система дополнительного образования, включающая разновидности образовательных организаций: станции юных туристов, центры дополнительного образования с экологической направленностью (например, Тюменский областной эколого-биологический центр, г. Тюмень; Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования «Эколого-биологический центр», г. Сургут и др.).

Однако отметим, что дополнительное образование не в полной мере охватывает детей и подростков, поэтому школа становится центром экологического образования. В ходе проведения анализа Интернет-сайтов образовательных организаций были выделены два направления:

- эколого-биологическое, базирующееся на следующих формах работы: изучение учебной дисциплины биологии, структурной единицей которого в старшем звене является «Экология»; организация и проведение соревнований, состязаний, акций ресурсоохранного характера; привлечение обучающихся к исследовательской деятельности и мероприятиям, в основе которых лежит природоохранная и ресурсосберегающая деятельность;

- туристско-краеведческое, основывающееся на непосредственном взаимодействии подрастающей молодежи с непосредственной природой, окружающей их в повседневной жизнедеятельности, через участие в слетах, организацию экологических троп, развивая таким образом в детях заботу о природе родного края, своей Родины.

Деятельностный подход выводит образование за пределы образовательных организаций, подтверждая, что экологическая проблематика является отражением проблем социума. Устойчивое, самоподдерживающееся развитие человеческого общества может быть достигнуто в результате координации следующих аспектов: экологического, социального и экономического. Это в свою очередь требует настоящей культурной революции, которая

будет исходить из осмысления и осознания человеческим обществом ценности образования в области экологии.

Развитие экологического образования в условиях устойчивого развития общества в образовательных организациях во многом определяется готовностью педагогов к его реализации. Важнейшей частью профессиональной подготовки будущего педагога в области экологии является понимание межпредметной, интегративной сущности экологического образования, актуальных времени педагогических технологий. Так, изучение курса «Социальная экология», «Основы экологической культуры» направлены на формирование у обучающихся:

- гуманного отношения к социоприродной среде;
- ответственности за собственные действия и поступки;

- активной жизненной позиции в сфере природоохранной и природовосстановительной деятельности.

Повышение экологической грамотности будущих педагогов связано с использованием на занятиях интерактивных методов обучения: метод проекта, веб-квест, кейс-стади, мозговой штурм, фиш-боун, деловые игры и т.д. Внедрение выше названных методов содействует не только проявлению интереса к процессу обучения, но осознанию обучающимися проблем современного изменяющегося мира, формированию у них экоцентрического типа сознания и экологической культуры.

Среди активных форм, используемых в области экологического образования, целесообразно непосредственное участие самих обучающихся в природосообразной и творческо-созидательной деятельности и др. Одним из активно внедряемых движений среди молодежи является волонтерство. Под эгидой Гринпис во многих образовательных организациях созданы волонтерские отряды, занимающиеся озеленением общественных мест, организацией и проведением экологических акций, квестов и др.

Участие взрослого и детского населения в экологоориентированных мероприятиях способствует формированию важнейших показателей современной личности: самоконтроль, умение предвидеть ближайшие и отдаленные последствия своих действий, критическое отношение к себе и другим [8].

Активно включены в процесс экологического образования российские вузы, деятельность которых направлена на развитие у студентов экологического мышления, ноосферного сознания, гуманистически ориентированного отношения к природе. Среди важнейших видов работ в вузе можно выделить следующие:

- выполнение студентами научно-исследовательских работ, участие в грантах и конкурсах;

- организация просветительской деятельности среди подрастающего поколения и населения со

специальным проектированием курсов о состоянии конкретного региона, местности, города;

– организация троп, туристических мероприятий экологического характера и показ достояния культурного наследия;

– оформление ближайшей территории вокруг образовательных учреждений с учетом эстетического восприятия жизненного пространства.

Подводя итог, можно отметить следующее: образование в контексте устойчивого развития – это средство сохранения и развития человеческого рода и продолжения цивилизации. Педагог – это субъект, несущий ответственность за воспроизводство в обществе ценностей, нравственных норм по отношению к природе, что и определяет значимость его эколого-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Аргунова М.В.* Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 45 с.

2. *Захлебный А.Н.* Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/33984614-Koncepciya-obshchego-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya.html> (дата обращения: 01.02.2018).

3. *Ниязова А.А.* Воспитание гуманистической направленности личности учащихся в процессе экологического образования: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 179 с.

4. *Ниязова А.А., Садыкова Э.Ф., Гибадуллина Ю.М.* Экологический подход в системе психолого-педагогического образования // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 11 - 9. – С. 2061–2065 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35896> (дата обращения: 01.02.2018).

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 29.12.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 31.01.2018).

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 18.05.2015) [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 31.01.2018).

7. *Сайко Э.В.* Субъект: созидатель и носитель социального. – Воронеж: Изд-во «Модек», 2006. – 424 с.

8. *Суравегина И.Т.* Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1986. – 21 с.

References

1. Argunova M.V. *Ekologicheskoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya kak nadpredmetnoe napravlenie modernizacii shkol'nogo obrazovaniya: avtoref. diss. ...dokt. ped. nauk.* – М., 2009. – 45 s.

2. Zahlebnij A.N. *Koncepciya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya v interesah ustojchivogo razvitiya* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docplayer.ru/33984614-Koncepciya-obshchego-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya.html> (data obrashcheniya: 01.02.2018).

3. Niyazova A.A. *Vospitanie gumanisticheskoy napravlenosti lichnosti uchashchihsya v processe ekologicheskogo obrazovaniya: diss. ... kand. ped. nauk.* – Ekaterinburg, 2003. – 179 s.

4. Niyazova A.A., Sadykova E.F., Gibadullina Yu.M. *Ekologicheskij podhod v sisteme psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya // Fundamental'nye issledovaniya.* – 2014. – № 11 - 9. – С. 2061–2065 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35896> (data obrashcheniya: 01.02.2018).

5. *Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 29.12.2014)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/543> (data obrashcheniya: 31.01.2018).

6. *Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 18.05.2015)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/922> (data obrashcheniya: 31.01.2018).

7. *Sajko E.V.* Sub"ekt: sozidatel' i nositel' social'nogo. – Voronezh: Izd-vo «Modek», 2006. – 424 s.

8. *Suravegina I.T.* *Teoriya i praktika formirovaniya otvetstvennogo otnosheniya shkol'nikov k prirode v processe obucheniya biologii: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk.* – М., 1986. – 21 s.

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЕ ЕДИНСТВО ЛИЧНОГО СОСТАВА КАК СТРАТЕГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье анализируется понятие «морально-психологическое состояние личного состава». Автор рассматривает моральное сознание военнослужащего во взаимосвязи с моральным сознанием воинского коллектива и обосновывает ценностную ориентацию личности военнослужащего как предмет деятельности военного педагога, а ценностно-ориентационное единство воинского коллектива – как её цель. В этом процессе механизм формирования и развития направленности рассматривается им как способ развития морально-психологического состояния личного состава, обеспечивающего выполнение служебно-боевых задач. Автор обращает внимание на прогнозирование его развития, доступность для наблюдения, оценки и влияния со стороны военного педагога, показывает возможности педагогики по реализации потенциала психологии и этики. Ввиду особой значимости, обусловленной характером выполняемых служебно-боевых задач, ценностно-ориентационное единство личного состава обосновывается в качестве стратегии развития профессионального воспитания военнослужащих.

Ключевые слова: морально-психологическое состояние личного состава, ценностная ориентация, ценностно-ориентационное единство, среда, стратегия, профессиональное воспитание военнослужащих.

Основной целью работы с личным составом в войсках национальной гвардии Российской Федерации является «достижение морально-психологического состояния личного состава, обеспечивающего успешное выполнение служебно-боевых задач» [16, п. 2]. С этих позиций представляется правомерной постановка вопросов о том, в каком качестве оно может быть направлением деятельности военного педагога, и каковы в этом отношении возможности профессионального воспитания. Для ответа может быть использован теоретический анализ понятия «морально-психологическое состояние личного состава». Важно обратить внимание на общие требования к объекту исследования: доступность для наблюдения и оценки, возможность влияния и прогнозирования.

«Морально-психологическое состояние личного состава – это характеристика реального состояния сознания личного состава, сформированного под воздействием военно-политических, психологических, экономических и других факторов, проявляющегося в его боевой и повседневной активности, готовности к выполнению поставленных служебно-боевых задач» [16, п. 11]. Способ словообразования позволяет выделить в объёме анализируемого понятия две составляющие: моральную и психологическую, которые могут быть рассмотрены в двух планах: относительно воинского коллектива и относительно личности военнослужащего. И так как морально-психологическое состояние характеризует сознание, то следует исходить из связей коллективного и индивидуального сознания. А поскольку определение указывает на его состояние, то важно обратить внимание и на процесс его изменения, в котором одна из стадий определена качественно – «морально-психологическое состояние, обеспечивающее успешное выполнение служебно-боевых задач».

Понимание феномена сознания основывается на способности к отражению, то есть к воспроизведе-

дению объективного мира в субъективном образе. В философских, социологических и психологических исследованиях доказано, что такая способность присуща как человеку, так и обществу. Отражение предполагает: во-первых, знания (как результат познания действительности), во-вторых, отношение (которое исходит из оценки знаний); в-третьих, основанные на них правила действий (деятельности, поведения). Формирование индивидуального сознания обусловлено деятельностью человека, в которой, с позиции значимости удовлетворяемой в ней потребности и, исходя из соответствия цели (как идеального образа её результата) к результату реальному, складываются знание и отношение человека к ней, к её предметам, к действительности. Основанием для существования общественного сознания является коллективная деятельность людей и взаимодействие между ними [23, т. 4, с. 43]. Таким образом, индивидуальное сознание получает надличностную объективацию в форме общественного сознания, которое является результатом синтеза и представляет собой качественно новое образование. Как условия этого процесса выступает социокультурная среда.

Существенным признаком сознания является его субъективность, под которой понимается неполнота отражаемого образа действительности. А в зависимости от субъекта, различаются индивидуальное и общественное сознание, но также можно выделить и коллективное (или групповое) сознание (независимо от степени общности группы). В данном случае, признаком, объединяющим группу, выступает совместная деятельность, а сама группа предстаёт в качестве локальной общности. В контексте рассматриваемого вопроса, такой деятельностью является профессиональная деятельность военнослужащих, а такой группой – военнослужащие как профессиональное сообщество или воинский коллектив как социальная группа.

Общественное сознание существует в формах, определяемых его содержанием. К основным из них можно отнести: философию, науку, религию, искусство, политику, право и мораль [23, т. 4, с. 47]. Среди форм общественного сознания наиболее общей является мораль. Мораль рассматривается как относительно устойчивая совокупность представлений и предписаний о том, как следует поступать человеку и не имеет строгих институциональных форм. Сложившись в процессе общественно-исторического развития, она основывается на общественной значимости (ценности) той или иной вещи для общества, а поэтому выступает в качестве общего основания для других норм и имеет распространение на все сферы общественной жизни. В некоторых, наиболее важных из них, существуют локальные правила, определяемые ценностями, характерными для этих сфер, основанные на общих ценностях и правилах. Таким образом, общие нормы локализуются и позитивно дополняются в частных, не вступая с ними в противоречие. Для индивида мораль проявляется и как должностное, и как критерий индивидуальной оценки происходящих событий [22, с. 292]. Исходя из собственных представлений, человек определяет характер и направление своей деятельности – линию поведения, в целом. Усвоение общественных норм и ценностей составляет социальное требование к результату воспитания (и профессионального воспитания, в частности).

А.А. Хвостов отмечает парадокс сосуществования в сознании личности морали и аморализма, их самостоятельность в регулировании поведения, поднимает вопрос моральных дилемм и отмечает ситуативность их решения [24]. В философии он рассматривается с позиции практического знания (фронеизис), которое в каждом конкретном случае предполагает решение практического силлогизма: одну из его посылок составляет цель деятельности и представление о благе, а другую – желание им обладать и средство, которое выбирается в соответствии с содержанием первой посылки. Силлогизм называется практическим, т.к. разрешается на практике, в поступке, который и является выводом. Это объясняется тем, что принципиальные для явлений природы логические отношения причины и следствия применительно к деятельности человека замещаются отношением цели и средства, что убедительно показано Г. фон Вригтом, Э. Энском, Е. Никитиным и др. [13]. Невозможность универсального логического обоснования поступка на основании причинно-следственной связи предполагает понимание того, чем руководствовался человек в каждом конкретном случае. Данный принцип обусловлен нравственностью человека, а не только его рациональностью [25, с. 24–36]. Сосуществование морали и аморализма в сознании личности обусловлено не только антиномией некоторых

ценностей (например, общественных и индивидуальных), но, прежде всего, конкретной ситуацией, которая и является фактором конфликта. При этом участвующие в нём ценности, по своему содержанию, не обязательно должны быть противоречивы, но сама ситуация такова, что они не могут быть реализованы одновременно. Разрешением этого конфликта является выбор человека в пользу одной из ценностей, что необходимо предполагает отвержение других. За каждым таким решением стоит стремление человека к позитивно ценному для него – к благу, которое в каждом случае является разным, по содержанию [4, с. 310, 372, 377].

Категорическое определение «блага» дано Аристотелем: «Благо есть то, к чему всё стремится» (Никомахова этика). Понятию «благо» он приводит телеологическое обоснование с точки зрения соответствия и способствования реализации сущности человека как живого существа и личности в обществе [11, с. 84]. Благо имеет выражение в ценностях, которым противопоставляются неценности (и порок), им противоречащие (и наносящие вред) [4, с. 230]. Таким образом, ценности и неценности задают минимы и максимы для поступков человека и непротиворечиво охватывают возможные варианты его поведения как допустимые в этих границах.

Представляется важным обратить внимание на то, что в определении морально-психологического состояния личного состава обозначена такая его характеристика как реальность. В психологии вопрос о реальности сознания не имеет широкого применения (хотя и используется в психоанализе для описания особенных состояний психики, отличных от нормальных) [18, с. 686], поэтому целесообразно исходить из общих определений. Под реальностью понимается «существующее в действительности» [23, т. 4, с. 443], а под действительностью – «существующее с необходимостью как результат закономерного развития природы, общества и духовной культуры в её объективном значении» [23, т. 1, с. 443]. Объективный значит «принадлежащий объекту или определяющийся им... Применительно к представлениям, понятиям или суждениям объективность указывает источник нашего знания» [22, с. 337]. «Действительность обычно противопоставляется ... видимости, скрывающей подлинную картину и содержание явлений» [23, т. 4, с. 443]. Основываясь на этих определениях, реальное состояние сознания можно считать: во-первых, принадлежащим и характеризующим конкретного субъекта (воинский коллектив или военнослужащего); во-вторых, ситуативным, то есть связанным со временем и местом. Критерием для оценки реального состояния сознания может быть его идеальное состояние (как это принято в естественных науках), которому, применительно к морально-психологическому

состоянию личного состава, соответствуют ценности, принятые в обществе и социальной группе и отвергаемые ими не-ценности, в совокупности, то есть ценностная ориентация.

А.И. Титаренко указывает, что в моральном сознании личности «ценностная ориентация занимает ключевое место, обеспечивая функциональное (причём содержательное в плане императивности) единство деятельности и сознания» [20]. Представления о нравственности, твёрдые устои, определяющие поведение в обществе, позволяют говорить о моральном облике [17, с. 98] как качественной характеристике личности. Для поиска способа развития она может быть рассмотрена с позиции психических свойств личности.

К ним относятся: темперамент, способности, характер и направленность. Тип темперамента обусловлен биологически. Способности, во многом, влияют на выбор способов действий, но не определяют самой деятельности (поведения). А характер складывается в зависимости от окружения (это происходит до призыва или поступления на военную службу) и рассматривается в соответствии с направленностью. Но именно направленность задаёт и отражает ведущие направления активности личности, даёт ей характеристику со стороны мотивационной сферы.

А.В. Ковалёв отмечает, что оформление направленности идёт одновременно с развитием личности: от разрозненных свойств к единой сложноподчинённой системе [8, с. 319]. Рассматривая направленность, С.Л. Рубинштейн исходит из того, что любая деятельность, так или иначе направлена на предмет. Это положение обосновывается связью человека с окружающим миром, его объективной нуждой «в том, что находится вне его» – потребностью [19, с. 518]. Совокупность причин, побуждающих к деятельности, направленной на удовлетворение потребностей, называется мотивами [12, с. 513]. С.Л. Рубинштейн обращает внимание на «тенденции» в их развитии, и в качестве особого момента в процессе взаимодействия мотивов выделяет формирование установки как определённого отношения человека к целям и задачам его деятельности. Автор подчёркивает обобщающий характер установки как позиции личности, заключающей в себе направленность: «не будучи движением в каком-нибудь направлении», установка определяет линию поведения человека [19, с. 519]. Содержание установки зависит от субъективной значимости того или иного предмета и его места в общей иерархии индивидуальных значений. Ею определяется характер и стабильность направленности. Изменения в этой иерархии ведут к преобразованию установок. А.Н. Леонтьев, рассматривая вопрос направленности, вводит понятие «личностный смысл» и объясняет его через соотношение мотива деятельности и её цели, в котором

при смыслообразующей роли мотива складывается иерархия субъективных значений («личностных смыслов») и соответствующая ей система мотивов [9, с. 72–77]. Устойчивостью этой системы определяется включённость человека в деятельность соответствующего типа [6, с. 78], его избирательное отношение к миру и характер жизненной активности, в целом [2, с. 63–73].

Формы выражения направленности различаются в зависимости от их содержания: влечения, желания, стремления, интересы, склонности, идеалы, убеждения и мировоззрение. Самой простой (примитивной) из них является влечение – неосознанная (или недостаточно осознанная) потребность. Осознание этой потребности и возможных путей её удовлетворения придаёт влечению форму желания. Как влечения к чему-либо определённому при включении волевого компонента желания приобретают характер, побуждающий к деятельности, и в таком качестве рассматриваются как стремления. Интенсивная и длительно сохраняющаяся познавательная потребность в чем-либо называется интересом. Его удовлетворение обеспечивает более ясное осознание цели, вызывая новые интересы, и при дальнейшем включении волевого компонента становится склонностью к некоторого рода типичной деятельности, в противном случае – угасает [12, с. 513–515].

Следующие формы выражения направленности: идеалы и убеждения, – отличаются устойчивостью, составляют часть мировоззрения человека, и имеют самостоятельность в качестве ясно существующих внутренних причин. К формированию идеалов ведёт конкретизация осознанной цели в образах (или представлениях) предмета. Убеждения основываются на взглядах и принципах человека. В их формировании важное место отводится ценностям – тому, что значимо для человека в его индивидуальном понимании. «Феномен значимости» составляет основу взглядов о направленности внимания в работах Н.Ф. Добрынина. Ученый рассматривал вопросы выбора деятельности и поддержания этого выбора, указывая, что во внимание попадают лишь те объекты, которые имеют устойчивую или ситуативную значимость, которая определяется соответствием свойств объекта актуальным потребностям человека и их положением в структуре деятельности человека [7]. Через оценку в сознании индивида выражается единство значений и смысла, общего и индивидуального, а с позиции морали – общественно, коллективно и индивидуально значимого: так мораль, будучи формой общественного осознания, включается в сознание личности.

В совокупности взгляды, убеждения и ценности составляют часть мировоззрения как общего видения человеком мира и себя в этом мире. В схожем отношении рассматривается и направ-

ленность: к обществу, к другим людям, к себе, к деятельности. В структуре мировоззрения оценки составляют ценностный компонент, который в совокупности с двумя другими: когнитивным и экзистенциальным (знания человека о мире, понимание им собственной природы, предназначения и целей) [26, с. 613], придаёт мировоззрению свойство целостности и организованности. Ввиду обобщающего характера К.К. Платонов рассматривает мировоззрение как форму направленности. В динамической структуре личности (по К.К. Платонову) направленность представлена как высший уровень регуляции поведения человека, но в то же время зависимый от других уровней этой структуры: опыта, особенностей психических процессов и биопсихических свойств [15]. Динамической она названа потому, что при неизменности самой структуры содержание её уровней изменяется с возрастом человека. Прослеженная связь между формами выражения направленности позволяет рассматривать их как качественно определённые стадии общего процесса её развития «от безразличия к страсти» (но в то же время направленность личности может быть выражена и во всех этих формах одновременно).

Ценности и ценностная ориентация личности, по К.К. Платонову составляют основу убеждений и основания для оценки окружающей действительности, а также ориентации в ней [15]. Ориентация обозначает: определение своего местоположения; умение разобраться и осведомлённость в чём-либо [14, с. 320]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ценностная ориентация предполагает: знание о ценностях, ценностное отношение к ним, определённое расположение их в моральном сознании личности. При этом формы и виды деятельности жёстко не регламентируются, но определяются типичные её направления и тенденции.

В отличие от направленности личности под направленностью коллектива, прежде всего, понимается направленность на некоторый вид деятельности, который в случае с профессиональной деятельностью военнослужащих теоретически определён [5, с. 23]. В то же время, в отличие от отдельно взятых ценностей, направленность личности определяет общую область деятельности, но ценностная ориентация – её ориентиры, в которых ценности имеют общую побудительную силу [10, с. 35–44].

Приведённые рассуждения имеют принципиальное осмысление в педагогике: в практической деятельности педагога ориентация личности представляется тремя взаимосвязанными компонентами: когнитивным, мотивационным и поведенческим: знаю, хочу и делаю [1, с. 59], каждый из которых необходим. В отсутствие одного из них деятельность не будет реализована, не будет отличаться постоянством или не будет иметь осоз-

нанного характера, то есть если она и состоится (что также возможно), то будет носить характер случайный. Напротив, в деятельности осознанной и устойчивой поведенческий компонент имеет своим необходимым условием два других, когнитивный и мотивационный: знаю и хочу, потому делаю. Для дальнейших рассуждений следует уточнить содержание когнитивного компонента в контексте данной работы: когда его составляет нравственная ценность, принятая воинским коллективом и каждым военнослужащим как личная (то есть занявшая в динамической структуре личности место направленности), она выступает и движущей силой, и принципом деятельности. Однако существенная особенность отношений ценности к человеку заключается в том, что ценность, предъявляя ему требование, оставляет свободу действий [4, с. 230]. Когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты реализуются через волевой акт (при устранении воли поступки людей были бы сведены к причинно-следственным отношениям и детерминированы, как явления природы). Из рассуждений видно, что именно знание актуализирует ценность в моральном сознании личности военнослужащего и воинского коллектива, и в этом смысле «оно есть условие правильного поведения» [4, с. 107]. В данном процессе, обретая влияние через профессиональное воспитание, ценности проявляются как условия социокультурной среды. В этом смысле педагогика обладает исключительными возможностями по реализации потенциала этики и психологии.

Таким образом, морально-психологическое состояние личного состава как объект деятельности военного педагога представлен моральным сознанием личности военнослужащего и воинского коллектива, предметом деятельности выступает ценностная ориентация личности, целью – ценностно-ориентационное единство коллектива, а способом развития – механизм формирования и развития направленности. Реальность как характеристика морально-психологического состояния сознания указывает на его ситуативность, принадлежность к субъекту (личности и социальной группе), времени и месту. Моральность и аморализм в сознании, моральные дилеммы, возникающие на практике не имеют универсального и предопределённого способа решения, однако для их правильного разрешения в каждом конкретном случае необходимы знания об основополагающих нравственных ценностях. Прогностические возможности ценностной ориентации личности военнослужащего и воинского коллектива в отношении их поведения определяются границами и едиными принципами, задаваемыми ценностями и неценностями, принятыми ими и существующими в их моральном сознании в качестве личных и общих ориентиров деятельности.

Особая значимость позволяет рассматривать ценностно-ориентационное единство личного состава в соответствии с пониманием педагогической стратегии. Е.В. Титова отмечает, что «стратегический аспект воспитательной деятельности характеризует её с точки зрения того, на что она направлена, во имя каких целей и ценностей осуществляется...» [21]. Вместе с тем, для её реализации необходимы условия, которые основывались бы на уже сложившихся обстоятельствах [3]. В войсках национальной гвардии Российской Федерации такие условия созданы в морально-психологическом обеспечении служебно-боевой деятельности. Это позволяет рассматривать ценностно-ориентационное единство личного состава как стратегию развития профессионального воспитания военнослужащих.

Библиографический список

1. Акулова О.В., Батракова И.С., Богданова Р.У. Педагогический практикум / под ред. А.В. Мосинова, Т.Г. Феofilовой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 86 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Бережнова Л.Н. Стратегии предупреждения депривации во взаимодействии педагогов и курсантов военных вузов как условие реализации деятельности по противодействию идеологии терроризма // Педагогические стратегии противодействия идеологии терроризма: Материалы науч.-метод. семинара 20 ноября 2014 года. – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2014. – 108 с.
4. Гартман Н. Этика. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.
5. Гнездилов В.А. Профессиональная ориентация командиров на сплочение воинских коллективов в подразделениях внутренних войск МВД России: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2015. – 156 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Добрынин Н.Ф. Хрестоматия по вниманию. – М.: МГУ, 1976. – 294 с.
8. Ковалёв А.В. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
11. Макинтайр А. После добродетели: исследование теории морали. – М.: Деловая книга, 2000. – 384 с.
12. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2011. – 583 с.
13. Никифоров А.Л. Философия науки: история и теория. – М.: Идея-пресс, 2006. – 264 с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
15. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
16. Положение об организации работы с личным составом в войсках национальной гвардии Российской Федерации, приложение к приказу Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 14.11.2017 г. № 487.
17. Поминова О.Л. Психология человека. – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2008. – 119 с.
18. Психоанализ: новейшая энциклопедия / сост. и общ. ред. С.И. Овчаренко, А.А. Грицанов. – Мн.: Книжный Дом, 2010. – 1120 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999 – 720 с.
20. Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания (опыт этико-философского исследования). – М.: Мысль, 1974. – 280 с.
21. Титова Е.В. Методика воспитания: методологические аспекты. – СПб.: Астерион, 1996. – 156 с.
22. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
23. Философская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1960.
24. Хвостов А.А. Структура и детерминанты морального сознания личности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 399 с.
25. Чукин С.Г. Поворот к добродетелям: миссия философии в разделенном мире // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2012. – Т. 24 (65). – № 3. – С. 24–36.
26. Чукин С.Г. Философия. – М.: На боевом посту. 2013. – 624 с.

References

1. Akulova O.V., Batrakova I.S., Bogdanova R.U. Pedagogicheskij praktikum / pod red. A.V. Mosinov, T.G. Feofilovoj. – SPb.: RGPU im. A.I. Gertsena, 1998. – 86 s.
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb.: Piter, 2001. – 288 s.
3. Berezhnova L.N. Strategii preduprezhdeniya deprivatsii vo vzaimodejstvii pedagogov i kursantov voennykh vuzov kak uslovie realizatsii deyatelnosti po protivodejstviiyu ideologii terrorizma // Pedagogicheskie strategii protivodejstviya ideologii terrorizma. Materialy naush.-metodich. seminaru 20 noyabrya 2014 goda. – SPb.: Sankt-Peterburgskij voennykh institute vnutrennikh vojsk MVD Rossii, 2014. – 108 s.
4. Gartman N. Etika. – Spb.: Vladimir Dal'. – 707 s.

5. Gnezdilov V.A. Professional'naya orientatsiya komandirov na splochnie voinskih kollektivov v podrazdeleniyakh vnutrennikh vojsk MVD Rossii: dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2015. – 156 s.
6. Davydov V.V. Problemy razvivayushhego obucheniya: opyt teoreticheskogo i ehksperimental'no-psikhologicheskogo issledovaniya. – M.: Pedagogika, 1986. – 240 s.
7. Dobrynin N.F. KHrestomatiya po vnimaniyu. – M.: MGU, 1976. – 294 s.
8. Kovalyov A.V. Psikhologiya lichnosti. – M.: Prosveshhenie, 1970. – 391 s.
9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M.: Politizdat, 1975. – 304 s.
10. Leont'ev D.A. Ot sotsial'nykh tsennostej k lichnostnym: sotsiogenез i fenomenologiya tsennostnoj regulyatsii deyatel'nosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 1996. – № 4. – S. 35-44.
11. Makintajr A. Posle dobrodeteli: issledovanie teorii morali. – M.: Delovaya kniga, 2000. – 384 s.
12. Maklakov A.G. Obshhaya psikhologiya. – SPb.: Piter, 2011. – 583 s.
13. Nikiforov A.L. Filosofiya nauki: istoriya i teoriya. – M.: Ideya-press, 2006. – 264 s.
14. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. – M.: Russkij yazyk, 1986. – 797 s.
15. Platonov K.K. Struktura i razvitie lichnosti. – M.: Nauka, 1986. – 254 s.
16. Polozhenie ob organizatsii raboty s lichnym sostavom v vojskakh natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii, prilozhenie k prikazu Federal'noj sluzhby vojsk natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii ot 14.11.2017 g. № 487.
17. Pominova O.L. Psikhologiya cheloveka. – SPb.: Sankt-Peterburgskij voennyj institute vnutrennikh vojsk MVD Rossii, 2008. – 119 s.
18. Psikhoanaliz: novejschaya ehntsiklopediya / sost. i obshh. red. S.I. Ovcharenko, A.A. Gritsanov. – Mn.: Knizhnyj Dom, 2010. – 1120 s.
19. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psikhologii. – SPb.: Piter, 1999 – 720 s.
20. Titarenko A.I. Struktury nravstvennogo soznaniya (opytehtiko-filosofskogo issledovaniya). – M.: Mysl', 1974. – 280 s.
21. Titova E.V. Metodika vospitaniya: metodologicheskie aspekty. – SPb.: Asterion, 1996. – 156 s.
22. Filosofskij slovar' / pod red. I.T. Frolova. – M.: Politizdat, 1987. – 590 s.
23. Filosofskaya ehntsiklopediya: v 5 t. / gl. red. F.V. Konstantinov. – M.: Sovetskaya ehntsiklopediya, 1960.
24. KHvostov A.A. Struktura i determinant moral'nogo soznaniya lichnosti: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2005. – 399 s.
25. CHukin S.G. Povорот k dobrodetelyam: missiya filosofii v razdelennom mire // Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. – 2012. – T. 24 (65). – № 3. – S. 24-36.
26. CHukin, S.G. Filosofiya. – M.: Na boevom postu, 2013. – 624 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОВЛАДЕНИЮ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном дошкольном образовании одной из актуальных проблем остается изучение феномена детской одаренности. В практике работы образовательных организаций выявлен ряд причин, которые связаны с неподготовленностью педагогических работников к организации деятельности с одаренными детьми, незнанием их возрастных и индивидуальных особенностей. Поэтому в данной статье обсуждается вопрос об овладении одаренными детьми старшего дошкольного возраста общественно-политической лексикой и представляются материалы опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий, необходимых для организации проектной деятельности. В первой части статьи обосновывается необходимость использования метода проектов в системе дошкольного образования. Во второй части анализируется работа муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 41 г. Ельца» Липецкой области с одаренными детьми посредством проектной деятельности. В третьей части приводятся количественные и качественные результаты диагностического обследования, подтверждающие эффективность проведенной работы.

Ключевые слова: одаренные дошкольники, речевое развитие, развитие общественно-политического словаря, овладение общественно-политической лексикой, проектная деятельность, метод проектов.

Современная система дошкольного образования ориентирована на разностороннее развитие личности, способной приспособиться к жизни в социуме, общаться с окружающими людьми, самостоятельно мыслить, добывать знания, обдумывать принимаемые решения, планировать свои действия, развивать интегративные качества. В связи с этим, пересматриваются оценочные категории, ценности и приоритеты, цели и задачи, формы, средства и методы воспитания и обучения одаренных дошкольников. Одним из эффективных методов решения обозначенных задач дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО является метод педагогического проектирования, который активно использовался в России в работе с детьми в начале XX века (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, Е.Г. Кагаров, М.В. Крупенин, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.).

Термин «проект» – латинского происхождения, означающий «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза». «Проект – это специально организованный взрослым и выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ» [1, с. 41].

Вслед за Н.Г. Комратовой, под методом проектов понимаем «педагогическую технологию, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты» [4, с. 29]. Суть проектного метода она считает стимулирование интересов детей к определенным проблемам, предполагающее владение некоторой суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающей решение одной или нескольких проблем, практи-

ческое применение полученных знаний. Исходя из вышесказанного, определим понятие «проектной деятельности» как дидактического средства, позволяющего активизировать познавательное развитие ребенка с одновременным формированием его интегративных личностных качеств, приобретать знания, становящиеся достоянием личного опыта, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. По мнению Н.Е. Вераксы и А.Н. Вераксы, проектная деятельность основывается на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, способствует развитию индивидуально-творческой деятельности педагога в разработке стратегии и технологии образовательного процесса, личностному развитию воспитанников, обеспечивает качественные результаты деятельности [1, с. 47].

В современных исследованиях Т.А. Данилиной, А.А. Данюковой, Е.С. Евдокимовой, М.Б. Зуйковой, Л.С. Киселевой, Н.Г. Комратовой, Т.Г. Лагоды, И.В. Штанько и др., применительно к детям дошкольного возраста, проектная деятельность рассматривается как «вариант интегрированного метода их обучения, как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии со взрослыми, как поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели» [4, с. 29]. Поэтому считаем, что именно метод педагогического проектирования является наиболее эффективным в работе с одаренными детьми дошкольного возраста.

В деятельности МБДОУ «Детский сад № 41 г. Ельца» Липецкой области по организации проектной деятельности, направленной на овладение общественно-политической лексикой одаренными детьми старшего дошкольного возраста определены следующие педагогические условия: осуществ-

**Педагогические условия овладения общественно-политической лексикой
одаренными детьми старшего дошкольного возраста**

Педагогические условия организации проектной деятельности		
Осуществление специальной подготовки педагогов к развитию общественно-политического словаря одаренными детьми старшего дошкольного возраста.	Непосредственная организация проектной деятельности по развитию общественно-политического словаря одаренными детьми старшего дошкольного возраста.	Обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов к одаренным детям, по развитию общественно-политического словаря.
Формы работы		
<ul style="list-style-type: none"> - Просмотр видеоматериалов по проблеме организации психолого-педагогической работы с одаренными детьми. - Консультация на тему: «Особенности речевого развития одаренных детей старшего дошкольного возраста в ДОО». - Консультация на тему: «Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с общественно-политическими явлениями». - Консультация на тему: «Особенности педагогического проектирование как метода обучения одаренных детей дошкольного возраста». 	<ul style="list-style-type: none"> - Информационный, практико-ориентированный проект «Наша Родина – Россия». - Долгосрочный, информационный проект «Наша победа». - Творческо-исследовательской проект «Моя малая Родина-Елец». 	<ul style="list-style-type: none"> - Конкурс для одаренных детей на лучшую презентацию творческого проекта «Чем знаменит Елец?»: - посещение музеев И.А. Бунина, Т.Н. Хренникова, Н.Н. Жукова, краеведческого, народных промыслов и ремесел; - Экскурсии в скверы М.С. Соломенцева и А.С. Пушкина. - Оформление альбома «Чем знаменит г. Елец?». - Подготовка рассказа по альбому о знаменитых людях г. Ельца, его достопримечательностях, елецких промыслах и ремеслах; - Подготовка и чтение наизусть стихотворения Ю. Ширяева «О городе моем».

вление специальной подготовки педагогов; непосредственное проведение проектной деятельности; обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к одаренным детям по овладению общественно-политическим словарем. Представим их в таблице 1.

На первом этапе была осуществлена специальная подготовка педагогов к развитию общественно-политического словаря у одаренных детей старшего дошкольного возраста, в рамках которой был организован просмотр видеоматериалов работы с одаренными детьми; проведены консультации на темы: «Особенности речевого развития одаренных детей старшего дошкольного возраста», «Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с общественно-политическими явлениями в проектной деятельности» и «Особенности педагогического проектирования как метода обучения одаренных детей дошкольного возраста».

На втором этапе была организована непосредственная проектная деятельность по развитию словаря у одаренных детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с общественно-политическими явлениями, в процессе которого реализовывались три проекта: «Моя малая Родина – г. Елец» (творческо-исследовательский); «Наша Родина – Россия» (информационный, практико-ориентированный); «Наша победа» (долгосрочный, информационный).

Приведем пример описания паспорта проекта на тему «Моя малая Родина – город Елец»:

Участники проекта: одаренные дети 5–7 лет.

Вид проекта: творческо-исследовательский.

Продолжительность проекта: краткосрочный (сентябрь–октябрь 2017 г.).

Цели проекта: воспитание гражданина и патриота своей страны; формирование у детей любви к Родине, к родному краю, городу и его истории, чувства ответственности за судьбу города, желание трудиться на его благо, беречь и преумножать его богатства; формирование представлений о достопримечательностях города; воспитание чувства гордости за город, в котором живем; обобщение и систематизация знаний о родном крае, городе; расширение детского кругозора; обогащение словарного запаса одаренных детей общественно-политической лексикой.

План реализации проекта: подготовительный этап – изучение методической литературы, составление перспективного плана, обогащение развивающей среды; основной этап – реализация проекта, согласно тематическому плану работы по ознакомлению детей с родным краем; заключительный этап – презентация проекта: оформление альбома о городе, проведение открытой обобщающей образовательной деятельности «Моя малая Родина», выставки детских работ, финальный конкурс.

План мероприятий к проекту «Моя малая Родина – г. Елец»: путешествие по фотографиям, рассказ воспитателя (местоположение, особенности застройки), знакомство с достопримечательностями города, микрорайона, знакомство с историей города на основе материалов краеведческого музея, экскурсии в музей, самостоятельная деятельность детей (рисование, конструирование с крупным строительным материалом, рассматривание картин, книг и открыток о родном городе), совместная деятельность детей и родителей (сбор личных и ценных семейных вещей, книг, фотографий, как рядовых горожан, так и известных людей, участ-

ников войн, составление генеологического дерева семьи), выставка детских работ и др.

Реализация проекта: целевые прогулки (по улицам города, в скверы и парки), экскурсии в музеи (краеведческий, народных промыслов и ремесел, И.А. Бунина, Т.Н. Хренникова, Н.Н. Жукова), беседы на темы: «Край наш – Липецкий», «Елец – мой родной город», «М.М. Пришвин, И.А. Бунин – известные писатели нашего края», «Где работают наши родители», «Улицы, по которым мы ходим», «Я – ельчанин»; образовательная деятельность («Мой любимый город», «Достопримечательности г. Ельца», «Любимые место отдыха ельчан», «Что мы знаем о промышленности города Ельца?», «Знаменитые земляки», «Известные люди нашего города»; встречи с интересными людьми, с ветеранами ВОВ (войны в Афганистане, Чечне), с кружевницами (работницами фабрики «Елецкие кружева», надомницами); викторина «Знаю город, в котором я живу»; праздники (День города, Антоновские яблоки, Город мастеров и др.); чтение художественной литературы (произведения для детей И.А. Бунина и М.М. Пришвина, В. Степанов «Что мы Родиной зовем», Н. Забила «Путями-дорогами», стихотворения елецких поэтов о г. Ельце (П. Верин, Ю. Ширяев и др.); оформление альбомов («Достопримечательности родного города», «Дом, в котором я живу»); самостоятельная художественная деятельность детей (рисование на темы «Наша улица» и «Что мы видели в музеях нашего города?», изготовление макета «Елец вчера и сегодня», изготовление коллажа «Памятники Ельца»); конкурсы («Народные умельцы» (поделки), изготовление игрушки «Кукла – жалейка»); выставки («Моя семья» (художественная деятельность), детских работ «Юные художники о родном крае (городе)», генеологических древ семьи и др.

Презентация проекта: выставка продуктов детской деятельности, составление описательных рассказов по рисункам детей, финальный конкурс для одаренных детей 5–7 лет.

Аналогично были организованы проекты «Наша Родина – Россия» и «Наша победа». Затем было осуществлено диагностическое обследование одаренных детей старшего дошкольного возраста, направленное на определение уровней овладения общественно-политической лексикой. Детям предлагались задания Блоков А (назвать то, что видят дети на 31 картинке и объяснить, что означают эти изображения) и Б (ответить на 34 вопроса). Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл. Максималь-

ное количество баллов, которые должны набрать одаренные дети 5–7 лет 31 и 34 (соответственно).

Анализ результатов диагностических заданий показал следующее: к высокому уровню развития общественно-политического словаря отнесли 40% детей (100% одаренных детей). Это на 20% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Они практически полностью выполнили задания и набрали максимальное количество баллов: 24 (Блок А) и 32 (Блок Б). В активном и пассивном словаре детей появились слова: И.А. Бунин, М.М. Пришвин, Т.Н. Хренников, музей народных промыслов и ремесел, сквер М. Соколоменцева и др.). У них достаточный словарный запас, связанный со знанием общественно-политических явлений, они умеют грамотно строить предложения, речь эмоционально окрашена, много сложных предложений. Стилистически правильно излагают мысли, их рассказы лаконичны, имеют логическую завершенность.

Средний уровень овладения общественно-политическим словарем показали 50% детей (на 10% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента). Они набрали 15–16 баллов (Блок А) и 20–25 баллов (Блок Б). Словарный запас, связанный со знанием общественно-политических явлений, сформирован не в полной мере. Они испытывают трудности в умении грамотно строить предложения, речь не в полной мере эмоционально окрашена, в речи доминируют простые распространенные предложения.

Низкий уровень владения общественно-политическим словарем характерен 10% одаренных детей (это на 30% ниже, чем на этапе констатирующего эксперимента). Они набрали 8–10 баллов (Блок А) и 15–20 баллов (Блок Б). У детей малочисленный словарный запас, связанный со знанием общественно-политических явлений, они не умеют грамотно строить предложения, речь отрывистая, эмоционально бедная, предпочтение отдается простым малораспространенным предложениям. Результаты исследования представим в таблице 2.

Результаты исследования показали, что разработанные педагогические условия по овладению общественно-политической лексикой одаренными детьми старшего дошкольного возраста: осуществление специальной подготовки педагогов; организация проектной деятельности, обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к одаренным детям по овладению общественно-политическим словарем оказались эффективными. А метод проек-

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов исследования

Результаты констатирующего эксперимента (%)			Результаты контрольного эксперимента (%)		
высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
20	40	40	40	50	10

тов в работе с одаренными детьми сегодня остается одной из наиболее значимой и перспективной технологией, которая должна занять свое достойное место в системе дошкольного образования.

Библиографический список

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
2. Даныюкова А.А. А вы любите проекты? // Обруч. – 2001. – № 4. – С. 11–13.
3. Евдокимова Е.С. Проект как мотивация к познанию // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 3. – С. 20–24.
4. Комратова Н.Г. Проектный метод в социокультурном воспитании дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 39–45.
5. Комратова Н.Г. Проектная деятельность: культура и экология // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 2. – С. 32–39.
6. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2005. – 96 с.
7. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Управ-

ление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. – № 4. – С. 99–101.

References

1. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov. – M.: Mozaika-Sintez, 2008. – 112 s.
2. Danyukova A.A. A vy lyubite proekty? // Obruch. – 2001. – № 4. – S. 11–13.
3. Evdokimova E.S. Proekt kak motivaciya k poznaniiyu // Doshkol'noe vospitanie. – 2003. – № 3. – S. 20–24.
4. Komratova N.G. Proektnyj metod v sociokul'turnom vospitanii doshkol'nikov // Doshkol'noe vospitanie. – 2007. – № 1. – S. 39–45.
5. Komratova N.G. Proektnaya deyatel'nost': kul'tura i ehkologiya // Doshkol'noe vospitanie. – 2007. – № 2. – S. 32–39.
6. Proektnyj metod v deyatel'nosti doshkol'nogo uchrezhdeniya / avt.-sost.: L.S. Kiseleva, T.A. Danilina, T.S. Lagoda, M.B. Zujkova. – M.: ARKTI, 2005. – 96 s.
7. SHtan'ko I.V. Proektnaya deyatel'nost' s det'mi starshogo doshkol'nogo vozrasta // Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem. – 2004. – № 4. – S. 99–101.

ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ТРАЕКТОРИЯМИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются принципы организации работы с индивидуальными траекториями развития младших школьников в контексте решения задачи достижения планируемых результатов начального образования в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

В статье автор обращает внимание на недостатки существующей организации работы с индивидуальной траекторией развития младших школьников и предлагает рассмотреть этапы урока, в котором обучающиеся занимают субъектную позицию по отношению к своим образовательным результатам. Обращение в данной статье к термину «индивидуальная траектория развития» связано с тем, что понятие «индивидуальная образовательная траектория», на наш взгляд, имеет отношение скорее к организации работы с обучающимися в рамках адаптивной образовательной программы. Такие программы предназначены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей. В то время как термин «индивидуальная образовательная траектория развития» понимается как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.

Ключевые слова: индивидуальная траектория развития, младший школьник, достижение планируемых результатов, организационный аспект, принципы работы, этапы урока.

Построение образовательного процесса с учетом индивидуальных траекторий развития обучающихся является одной из актуальных задач учителя начальных классов и именно реализация индивидуального подхода к учащимся является одним из частых профессиональных затруднений современных педагогов, поэтому сначала нам необходимо дать определение понятию «индивидуальная образовательная траектория развития», а затем перейти к этапам организации работы по этой траектории.

Термин «индивидуальная образовательная траектория развития», был введен И.С. Якиманской и понимается ею как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, что созвучно обновленным требованиям к начальному общему образованию, которое направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности [4, с. 26]. Автор данной статьи согласна с таким определением.

Таким образом, под организацией работы с индивидуальной траекторией развития младших школьников нами понимается проектирование и построение образовательного процесса с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого учащегося, что позволяет учителю начальных классов строить работу со всеми категориями обучающихся [3, с. 278].

Организация такой работы в реальной практике школы первой ступени чаще всего осуществляется на основе таких педагогических действий, как:

- проведение мониторинга достижений обучающимися планируемых результатов ФГОС НОО;
- организация дополнительных занятий для младших школьников, испытывающих трудности в освоении тех или иных результатов освоения

учебных предметов в контексте основной образовательной программы начальной школы.

Одним из существенных недостатков подобной организации работы с индивидуальной траекторией развития младших школьников является то, что сами обучающиеся не занимают при этом субъектную позицию в отношении своего развития, к своим образовательным достижениям. Ведь это учитель решает, нужны ли дополнительные занятия с учеником и над достижениями каких планируемых результатов необходимо работать на дополнительных занятиях.

Ключевыми принципами являются следующие условия работы учителя начальных классов с индивидуальными траекториями развития младших школьников:

1. Сделать каждого младшего школьника главным действующим лицом построения траектории его индивидуального развития в образовательном процессе начальной школы.
2. Обеспечить «прозрачность» проводимого мониторинга, будь то контрольная работа, тест или другое исследование достижения обучающимися планируемых результатов ФГОС НОО.
3. Дать возможность ученику осуществить оценку степени своего освоения предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.
4. Интегрировать работу младших школьников с индивидуальными траекториями развития в текущую урочную и внеурочную деятельность школы первой ступени.
5. Организовать планомерную, системную работу обучающихся с индивидуальными траекториями развития на принципах учебного сотрудничества.
6. Предоставить младшим школьникам возможность выбора траектории, средств, а так же

пространства для развития и формирования недостающих умений и способов действия.

Ниже представлена структура организации работы с индивидуальными траекториями развития учащихся в классе на примере урока.

Целью такого урока является формирование у младших школьников умения анализировать допущенные ими ошибки и создавать программы индивидуального развития.

Этапы урока включают в себя:

– Обсуждение с учащимися результатов проверочной работы. Выделение проблемных мест (критериальное оценивание).

– Осознание детьми учебной задачи: «Научиться делать то, что пока еще не получается; Научиться проверять орфограммы так, чтобы подобных ошибок не было в следующей контрольной работе».

– Тренировочная работа учащихся по выбранной ими индивидуальной программе (формирование и развитие недостающего способа деятельности).

– Контроль и оценка результатов тренировок (выполнение контрольного задания и критериальное оценивание).

Методика организации работы над индивидуальными траекториями строится следующим образом.

Учитель управляет деятельностью учащихся, организуя совместное обсуждение и индивидуальную работу каждого ученика. При этом педагог берет на себя роль консультанта.

Учащиеся рассматривают свои проверочные работы, выделяют и анализируют ошибки; определяют, с каким умением связана допущенная ошибка. Опорой для проведения анализа выступают критерии – «оценочные шкалы», которые (в зависимости от выбранной педагогом степени самостоятельности учащихся) либо уже имеют качественные характеристики либо могут подписываться учениками в ходе урока.

По каждому критерию дети оценивают свой уровень освоения (опираясь на выполненную и проверенную работу). Учащиеся, определяют над развитием каких умений им необходимо работать, формулируют собственную учебную задачу, после чего приступают к тренировочной работе.

Младшие школьники, исходя из своей траектории развития, выбирают карточку (задания) для тренировки на необходимое им умение.

Ученики могут выполнять выбранные задания (или серию упражнений) в тетради для работы над ошибками или на отдельном листе, который может быть затем помещен в «портфолио» ученика.

Следует отметить, что учитель не подходит к детям в ходе работы над заданием. Он оказывает консультативную помощь только в том случае, если учащиеся сами к нему обратятся.

В качестве консультанта может выступать ученик, справившийся с проверочной работой без ошибок. В таком случае работа консультанта долж-

на быть регламентирована определенными правилами, о которых договариваются со всем классом, учитывая возможности и потребности детей.

Учащиеся сами определяют, когда и какая помощь им необходима. Обращение к консультанту может быть связано, например, со следующим: консультант может проверить выполненное задание, подчеркнув места ошибок или указав на верный способ проверки.

После выполнения всех выбранных заданий, ученики выполняют «контрольное задание», позволяющее проверить, насколько им удалось освоить тренируемое умение.

Осуществляется проверка «контрольного» задания. Для этого может быть использована взаимопроверка или самопроверка с опорой на эталон. Исправляются ошибки. Работа оценивается по тем же шкалам, по которым ученики строили свою индивидуальную тренировку.

Оценивание осуществляется на языке учебных достижений ребенка [2, с. 46].

При подведении итогов обсуждается не только результат (правильно написано слово, решена задача и т.п.), но и следующие важные универсальные учебные умения:

- умение увидеть ошибку;
- способность определить, на какое умение (способ) допущена ошибка;
- умение адекватно оценить свои учебные достижения на оценочных шкалах;
- умение воспользоваться опорой (моделью, памяткой, алгоритмом и т.п.) для выполнения заданий;
- способность обращаться за помощью к консультанту, учителю и умение принимать помощь;
- умение оказывать помощь (задавать вопросы, указывать на необходимый тип деятельности и т.п.).

Таким образом, представленная выше методика, построенная на основе продуктивной модели, позволяет педагогу преодолеть ключевые проблемы организации работы с индивидуальными траекториями развития младших школьников в контексте достижений требований ФГОС НОО. Одним из существенных преимуществ данного подхода является возможность применения подобной организационной модели для сопровождения развития учащихся с различными группами трудностей. Продуктивная модель индивидуального сопровождения получила свое подтверждение в реальной образовательной практике и может быть рекомендована для решения актуальных педагогических задач современной начальной школы.

Библиографический список

1. Поздеева С.И. Открытое совместное действие педагога и ребенка: содержание, признаки, результаты // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2012. – Вып. 4 (119). – С. 198–202.

2. Свиридова О.И., Лутюшкина В.Н. Формы взаимодействия учителя и детей // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 67–70.

3. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? – М., 2005. – 383 с.

4. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

5. Linda A. Reddy Group play interventions for children: strategies for teaching prosocial skills. American psychological association. – Washington: DC 20002, 2012. – 295 pp.

References

1. Pozdeeva S.I. Otkrytoe sovmestnoe dejstvie pedagoga i rebenka: sodержanie, priznaki, rezul'taty //

Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta (TSPU Bulletin). – 2012. – Vyp. 4 (119). – S. 198–202.

2. Sviridova O.I. Lutoshkina V.N. Formy vzaimodejstviya uchitelya i detej// Nachal'naya shkola. – 2001. – № 11. – S. 67–70.

3. Hutorskoj A.V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? – M., 2005. – 383 s.

4. YAkimanskaya I.S. Lichnostno orientirovanное obuchenie v sovremennoj shkole. – M.: Sentyabr', 1996 – 96 s.

5. Linda A. Reddy Group play interventions for children: strategies for teaching prosocial skills. American psychological association. – Washington: DC 20002, 2012. – 295 pp.

ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ-РЕПЕТИТОРОВ

Анализ факторов удовлетворенности педагогов-репетиторов своей работой приобретает большую актуальность и значимость в ситуации масштабного развития рынка «теневое образование», и увеличения численности педагогов-репетиторов. Большинство педагогов, работающих в школе, сегодня работают и в «теневом образовании», занимаются репетиторством. Исследование свидетельствует, что удовлетворенность педагога-репетитора своей работой во многом связана с финансовой заинтересованностью педагогов в дополнительной зарплатке, с системой взаимоотношений с учащимися и их родителями, с гибкостью организации графика работы и вариативностью, используемых форм организации учебного процесса.

Ключевые слова: образование, репетиторство, удовлетворенность трудом, факторы удовлетворенности.

Динамические процессы, происходящие в современной системе образования, во многом обусловлены теми социально-экономическими изменениями, которые происходят как в мире, так и у нас в стране. Сегодня все сферы жизни общества находятся в постоянном изменении, и чтобы приспособиваться к постоянно меняющейся реальности человек должен не просто соблюдать внешние нормы, требования и правила, но и уметь выстраивать собственную линию поведения, а также развиваться, актуализируя и реализуя собственные возможности. Одна из самых значимых сфер жизни взрослого человека – это его профессиональная деятельность.

Современное общество побуждает человека быть активным, предприимчивым, готовым к риску и брать на себя ответственность. Поэтому в сфере образования активно развивается феномен репетиторства, образуя новые профессиональные группы педагогов. Педагоги-репетиторы – это особая группа профессионалов, которые работают с учащимися, повторяя и объясняя уже прошедший материал, тем самым помогают учащимся получить знания и стать более успешными в определенной области знаний [3].

Лидером в изучении феномена репетиторства стал Марк Брей. По его мнению, репетиторство или «теневое образование» – явление, напрямую связанное с официальной или общепринятой системой образования, зависит от нее и гибко подвергается изменению при изменении официальной системы образования [4]. В последние десятилетия феномен репетиторства стал интенсивно изучаться и отечественными исследователями: А.И. Агеевым, Е.Ю. Алексеевой, Т.И. Заславским.

Услугами репетиторов сегодня пользуется большое количество учащихся и в России и во всем мире. Спрос на репетиторские услуги рассматривается как своеобразный результат взаимодействия экономической, политической и социальной реальности, которые наилучшим образом могут отражаться в сознании общества. Следует отметить, что спрос на репетиторские услуги испытывал сильное влияние образовательных реформ, прежде

всего введения ЕГЭ и ОГЭ. Новации такого рода вынуждают учащихся обращаться к педагогам-репетиторам для успешной сдачи экзамена и поступления в дальнейшем в престижный университет страны.

Одной из главных причин значительного роста репетиторских услуг, вероятно, является недостаточно высокий уровень оплаты труда педагога. Но она не единственная, так есть среди педагогов-репетиторов специалисты, которые ориентированы на поиск новых способов получения удовлетворенности от своего труда.

Вопросы анализа факторов удовлетворенности трудом приобретают большой интерес у исследователей. Категория «удовлетворенность трудом» – широко используемое в научной литературе понятие.

Исследователи традиционно выделяют следующие факторы удовлетворенности работой: а) заработная плата; б) система отношений с коллегами; в) взаимоотношения с руководителем и руководством; г) перспективность движения по «служебной лестнице»; д) удовлетворенность условиями работы; е) удовлетворенность фирмой и формами организации рабочего времени; ж) свободный статус и личная идентичность; и) перспективность жизненных целей и т.д. [1].

Изучая факторы удовлетворенности трудом педагогов-репетиторов и педагогов, не включенных в «теневое образование», нами было проведено исследование, в котором приняли участие 156 педагогов, работающих в муниципальных и районных бюджетных образовательных учреждениях г. Костромы и Костромского района. Из наших респондентов: 66 педагогов не занимаются предпринимательской деятельностью, а 90 педагогов – совмещают работу в школе с активным репетиторством. Все респонденты – женщины. Педагогический стаж от 2 лет до 40 лет. В исследовании уровня удовлетворенности трудом педагогов-репетиторов было использовано авторское полуструктурированное интервью.

Полуструктурированное интервью включало в себя ряд вопросов, которые были сгруппированы по блокам: ведущие мотивы педагогов; особен-

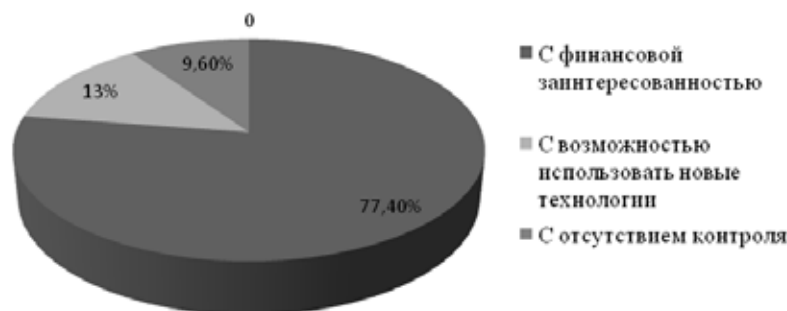


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Ваше включение в репетиторскую деятельность в большей степени связано с...?»

ности взаимоотношений с учениками; способы формирования «базы клиентов»; предпочитаемые порядок и форма работы с учащимися; удовлетворенность профессиональной деятельностью.

На первый вопрос анкеты «Занимаетесь ли вы репетиторством?» были получены следующие результаты: 55% педагогов занимаются репетиторством, из них 84% – занимаются репетиторством постоянно, а 16% – время от времени; 45% – не ведут репетиторскую деятельность, но 20,8% из них занимались репетиторством раньше. В группу педагогов, не занимающихся репетиторством, были включены педагоги начальных классов, учителя музыки, учителя-технологии, учителя физкультуры, социальные педагоги, педагоги-организаторы и педагоги-психологи, поскольку дополнительные занятия по этим предметам не пользуются большой популярностью, однако, практически все учителя «предметники» занимаются репетиторством.

На наш вопрос: «Ваше включение в репетиторскую деятельность в большей степени связано с ...?» – 77,4% педагогов ответили, что связано с финансовой заинтересованностью, 13% – с возможностью использовать новые технологии для преподавания предмета и возможность работать в адаптированном под учащихся темпе, а 9,6% – с отсутствием контроля деятельности со стороны руководства (рис. 1).

Можно предположить, что ведущим мотивом для включения в систему «теневого образования» является финансовая заинтересованность педагога, которая играет важную роль в построении деятельности репетитора в «теновом образовании», заставляя обращать внимание на потребности и запросы клиента-ученика. Все перечисленные причины для обращения к репетиторству дублируют выявляемые мотивы для занятия предпринимательской деятельностью в целом (достижение материального успеха, реализация профессиональных способностей, стремление к самостоятельности и независимости).

Педагоги-репетиторы, участвующие в нашем исследовании, совмещают этот вид деятельности с основной работой в школе и не готовы отказаться от стабильности, общественного признания и дру-

гих моральных видов стимулирования в государственной системе образования.

Так, 57% педагогов-репетиторов указали на то, что признание профессиональных успехов в официальной системе образования (квалификационные категории, звания, должности и т.д.) приносит им удовлетворение. Многие респонденты отмечают, что они могут получить удовлетворение от участия и победы в конкурсах профессионального мастерства; от наличия гарантированной заработной платы; от возможности приобрести стаж, необходимый для получения льготной пенсии по выслуге лет; от возможности подобрать себе клиентов для дополнительных занятий в рамках «теневого образования» и т.д. 10% педагогов-репетиторов отмечают, что им доставляет радость и удовлетворение работа в школе, и в «теновом образовании». У 33% педагогов-репетиторов в удовлетворенности профессиональной деятельностью доминирует работа в пространстве «теневого образования».

Свобода в выборе учеников является важной для педагогов и выступает одной из особенностей репетиторской деятельности. Анализируя результаты нашего исследования, было установлено, что – 51,6% педагогов-репетиторов, предпочитают заниматься со среднеуспевающими учащимися, для 41,9% педагогов-репетиторов «багаж знаний» учащегося не имеет значения, а 6,5% педагогов, занимающихся репетиторством, хотят заниматься с одаренными детьми. Педагог-репетитор, как правило, готов разделить ответственность за результат своей деятельности со своими учащимися, который может быть как положительным, так и отрицательным.

Для изучения предпочитаемых форм работы педагога-репетитора и оценки меры их эффективности, респондентам был задан вопрос: «Как Вы считаете, наибольшую эффективность, в работе с учащимися, посещающими занятия с вами можно достичь при использовании...».

Ответы педагогов, не занимающихся репетиторством, оказались следующими: при групповой форме работы – 83%, при индивидуальной – 12,5, при сочетании обеих форм – 4,2. Такой результат в ответах можно объяснить тем, что педагоги

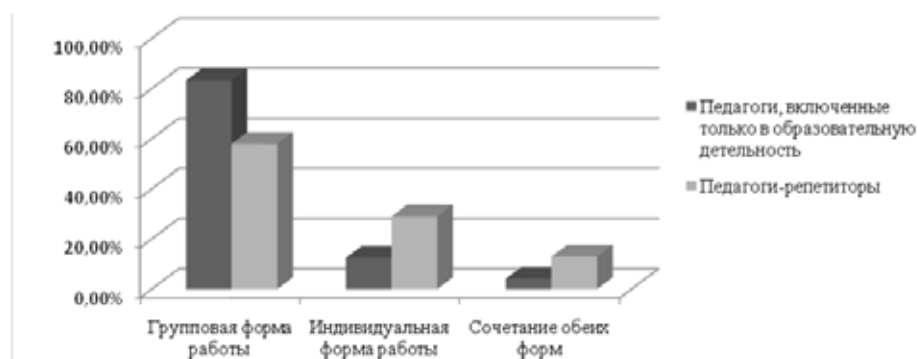


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Как Вы считаете, наибольшую эффективность, в работе с учащимися, посещающими занятия с вами можно достичь при использовании...»

привыкли работать в определенном режиме и им сложно перестроить свою деятельность, используя новые формы обучения и измененный формат взаимоотношений с учащимися.

У педагогов-репетиторов превалирует ответ, что наибольшую эффективность в обучении учащихся можно достичь при групповой работе с учащимися – 58%. При этом оговаривается, что она должна проходить в малых группах, поскольку именно в этой форме работы присутствует элемент соревнования, стимулирующий учащихся к деятельности. Для 29% этой категории педагогов представляется более эффективной индивидуальная форма работы, позволяющая максимально учесть пожелания и особенности учеников. 13% респондентов указывают на предпочтительность сочетания групповой и индивидуальных форм (рис. 2).

Можно сказать, что педагоги, включенные в «теневое образование» и занимающиеся репетиторством, более гибко используют формы организации занятий с учащимися, ориентируясь на тот формат, который больше нравится учащимся, более адаптирован к их возрасту и отвечает запросам учащихся и их родителей. При этом, лишь один педагог-репетитор отметил, что эффективность его занятий с учащимися во многом связана с тем, что он может перестраивать и выбирать формы организации своих занятий, гибко реагируя на запросы учащегося, а также на его физическое и психологическое состояние.

Отношения с учащимися играют значимую роль в определении меры удовлетворенности педагогов своей работой.

79,2% педагогов, занимающихся педагогической деятельностью только в официальной системе образования, в нашем опросе указали, что отношения с учащимися влияют на их удовлетворенность профессиональной деятельностью, но не в решающей степени. 16,7% отметили, что не влияют, а 4,1% педагогов полагали, что их отношения с учащимися оказывают сильное влияние на удовлетворенность профессиональной деятельностью.

При этом, 100% педагогов-репетиторов отмечают, что отношения с учащимися влияют на результат их профессиональной деятельности, а по мнению 70,9% педагогов, не занимающихся репе-

титорством, взаимоотношения влияют на эффективность их деятельности, но не играют решающую роль. 25,8% педагогов-репетиторов отмечают, что отношения с учащимися оказывают очень сильное влияние на результативность их труда. Лишь 3,3% педагогов-репетиторов отмечают, что отношения с воспитанниками не оказывают влияние на результаты их обучения. Возможно, это говорит об ориентированности репетиторской деятельности в первую очередь на учащегося, его запросы и потребности, поскольку именно удовлетворение потребностей клиента продвигает репетиторов на новый уровень, развивая клиентоцентрированные отношения.

Одной из особенностей деятельности педагогов-репетиторов является и то, что они сами могут планировать своё рабочее время. На вопрос: «Какой режим работы для Вас более удобен?» большинство педагогов, включенных в теневое образование и занимающихся репетиторством (а именно 90,32%) предпочитают гибкий график работы и только 9,68% – стабильный график и полную занятость. Педагоги, занимающиеся педагогической деятельностью только в школах, так же высказывают предпочтения гибким графикам работы и неполному рабочему дню – 58,33%, однако 41,67% педагогов высказываются за вариант полной занятости (рис. 3).

Нас интересовало, насколько удовлетворенность может быть связана с возможностью проявлять в своей профессиональной деятельности такие качества как склонность к риску, возможностью попробовать себя в чем-то новом и в новых условиях. Вопрос об этом в нашем исследовании сформулирован так: «Я чаще берусь за трудные профессиональные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу». Мнения среди педагогов по этому вопросу разошлись.

41,7% педагогов, занимающихся образовательной деятельностью только в школах, затрудняются сделать выбор между легкими и трудными профессиональными задачами, 20,8% – без сомнения выберут легкие варианты решения, 16,8% – скорее всего также сделают выбор в пользу лёгких реше-

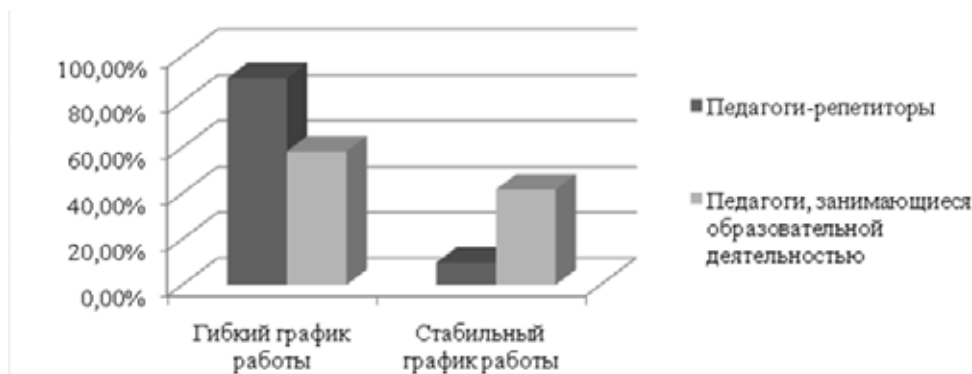


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Какой график работы для вас более удобен?»

ний, 12,5% – выберут трудные, но продуктивные решения и 8,3% – склоняются к выбору более сложных решений.

У педагогов, которые были включены в теневое образование и занимались репетиторством, было отмечено, что 29% скорее всего предпочтут трудные задачи, чем легкие, 22,6% – без сомнения выберут трудные задачи, 19,4% – не знают ответа или не задумывались над этим вопросом, 16,1% – выберут в качестве предпочтительных лёгкие задачи, а 12,9% – скорее всего предпочтут легкие задачи сложным.

Таким образом, можно увидеть, что чуть больше половины педагогов, занимающихся репетиторством готовы к решению сложных задач. Возможно, это можно связывать с тем, что педагоги готовы браться за сложные профессиональные задачи более востребованы на рынке «теневого образования» и стоимость их услуг может быть более высокой.

Удовлетворенность профессиональной деятельностью оказывает большое влияние на мотивацию педагога. Педагоги-репетиторы, высказывают большое удовлетворение экономическими результатами своей деятельности (среднее значение в этой группе 6,4), чем педагоги, занимающиеся только образовательной деятельностью в школах (среднее значение в этой группе 4,1). Удовлетворенность работой в целом также выше у педагогов, включенных в теневое образование. Среднее значение удовлетворенности работой в целом составило 5,6 у педагогов, включенных в «теневое образование» и 4,5 – у педагогов, включенных лишь в официальную образовательную деятельность.

В целом, наше исследование показало, что большинство педагогов, работающих в школе, сегодня работают в «теновом образовании» и занимаются репетиторством. Основным мотивом включения в «теневое образование» является финансовая заинтересованность педагогов в дополнительном заработке, что является одним из ключевых факторов удовлетворенности их своей деятельностью. Удовлетворенность педагога-репетитора своей работой во многом связана с его взаимоотношениями с учащимися, что демонстрирует ориентированность педагогов-репетиторов на потребности

и запросы учащегося – ключевого потребителя их услуг. Педагоги, включенные в теневое образование и занимающиеся репетиторством, демонстрируют большую склонность и готовность к риску, они стремятся «что-то изменить и что-то попробовать». В целом можно отметить, что у педагогов-репетиторов выше удовлетворенность своей работой за счет возможности компенсировать «проблемные зоны» официальной системы образования ресурсами «теневого образования».

Библиографический список

1. *Аргайл М.* Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. *Дейнека О.С.* Экономическая психология: социально-политические проблемы. – СПб.: Изд-во С.Петербург. ун-та, 1999. – 240 с.
3. *Крылова Н.Г.* Некоторые подходы к анализу особенностей психологии предпринимательской деятельности в образовании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 74–75.
4. *Bray M.* The shadow education system: private tutoring and its implications for planners (Second edition) / UNESCO: International Institute for Educational Planning. – Paris, 2007. – 102 s.

References

1. Argail M. Pseshologeia schastia. – SPb., 2003. – 271 s.
2. Deineka O.S. Economicheckia psichologia: socialnopoliticeskie problem. – SPb., 1999. – 240 s.
3. Krylova N.G. Nekotoruye podchodu k analizu osobennostey psichologigi predprinimatelskoy deyatelnosti v obrazovanii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psichologiya. Socialnaya rabota. Juvenology. Sociokinetika. – 2013. – T. 19. – № 4. – S. 74-75.
4. Bray M. The shadow education system: private tutoring and its implications for planners (Second edition) / UNESCO: International Institute for Educational Planning. – Paris, 2007. – 102 s.

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ СТРЕСС И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ И ГРАЖДАНСКИХ ЛИЦ

Представлены результаты исследования выраженности уровня посттравматического стресса, параметров психопатологического статуса и представлений о психологической безопасности у военнослужащих в возрасте 18–25 лет и гражданских лиц того же возраста. Проанализированы различия между молодыми людьми по уровню посттравматического стресса, выраженности психопатологической симптоматики и представлениям о психологической безопасности. Показано, что уровень посттравматического стресса и выраженность психопатологической симптоматики выше у молодых людей, проходящих военную службу по призыву, по сравнению с гражданскими лицами. В зависимости от уровня посттравматического стресса представления о психологической безопасности различаются у военнослужащих и гражданских лиц.

Ключевые слова: уровень посттравматического стресса, психопатологическая симптоматика, психологическая безопасность.

В психологии под травматическими принято понимать события, которые обладают сильным негативным воздействием, неся угрозу жизни или здоровью, как для самого человека, так и для его близких. Данные события не всегда могут вызывать *травматический стресс* как непосредственную реакцию на это событие, и, соответственно, не всегда приводят к последующим негативным явлениям, одним из которых выступает *посттравматический стресс*. В особых случаях последствия перерастают в посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР).

Однако существуют при этом факторы, которые усиливают, либо ослабляют симптоматику посттравматического стресса. Это давность травмы, возраст, физическое состояние респондента, а также особые социальные условия, в которых оказывается человек, например ситуации, строго регламентированных социальных ролей. Примером подобных условий является служба по призыву в армию, которая предполагает следование особым социальным нормам. Так, известно, что поведение военнослужащих строго регламентировано и подчиняется жесткой иерархии, приказы вышестоящих лиц не обсуждаются и подлежат неукоснительному выполнению, постоянно присутствует физическая и моральная напряженность, связанные с точным выполнением приказов, несением боевых дежурств и т.д.

Большинство психологических исследований, проведенных на выборке солдат по призыву, посвящено изучению психических заболеваний, проблемам буллинга и дедовщины. Также рассмотрены уровень тревожности, суицидальное поведение, временная перспектива личности, изучены факторы субъективного возраста, эмоциональное выгорание, копинг-поведение военнослужащих и другие психологические особенности в группах военнослужащих по призыву [1; 2; 6; 7; 12; 13; 14].

Ключевыми конструктами настоящего исследования стали: «*посттравматический стресс*», как психологические последствия влияния на человека стрессоров высокой интенсивности; «*психопатологическая симптоматика*», сопряженная с уровнем посттравматического стресса и представленная такими компонентами как «тревожность», «депрессия», «психотизм» и т.д.; «*психологическая безопасность*» и представление о ней обследуемой выборки, например, безопасность как самосохранение, как защищенность, как возможность обращения за помощью и др.;

Конструкт «психологическая безопасность» рассматривается с точки зрения представлений молодых людей о психологической безопасности, так как в представлениях отражаются особенности среды, в которой находится человек, что позволяет оценивать эти особенности, и в том числе, степень опасности, а также выявлять потребность личности в социальной поддержке [5].

Теоретическая гипотеза: у молодых людей, находящихся в условиях строгой регламентации социальных ролей, интенсивность переживания посттравматического стресса (ПТС), вызванного более ранними травматическими событиями, выше по сравнению с уровнем ПТС у гражданских лиц, причем при разном уровне посттравматического стресса представления о психологической безопасности имеют свою специфику.

Цель исследования – анализ различий в уровне посттравматического стресса и психопатологической симптоматики и изучение представлений о психологической безопасности у молодых людей, находящихся в разных жизненных обстоятельствах.

Исследовательские гипотезы:

1. Уровень посттравматического стресса и выраженность психопатологической симптоматики выше у молодых людей, проходящих службу по

призыву, по сравнению с этими же показателями у гражданских лиц.

2. Высокий уровень посттравматического стресса вызывают давние травматические события, связанные с потерей близких людей и/или угрозой их жизни и здоровью.

3. Представления о психологической безопасности у молодых людей с разным уровнем посттравматического стресса различаются, причем представления о психологической безопасности у военнослужащих и гражданских лиц с высоким уровнем ПТС также имеют свои особенности.

Участники исследования: мужчины в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 20 лет), проходящие военную службу по призыву и прослужившие не менее половины регламентированного срока в войсковых частях Москвы и Московской области (призыв из Ростовской и Воронежской областей), всего – 123 человека и не проходящие срочную военную службу – 70 человек мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 18 лет), проживающие в Москве и Московской обл.

Методики исследования: 1) Опросник травматических ситуаций (Life Experience Questionnaire – LEQ) в адаптации Н.В. Тарабриной с соавторами; 2) Анкета психологической безопасности, разработанная в лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН Н.Е. Харламенковой с соавт.; 3) Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций – гражданский вариант (Mississippi Scale) в адаптации Н.В. Тарабриной с соавт.; 4) Опросник оценки выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-r, Symptom Check List, L. Derogatis, 1983) в адаптации Н.В. Тарабриной с соавт.;

Результаты исследования

Для проверки гипотезы, о том, что строго регламентированные обстоятельства и вероятные трудности, с которыми сталкивается молодой человек, могут усиливать симптоматику не переработанного травматического опыта, был проведен анализ различий выраженности психопатологической симптоматики и уровня посттравматического стресса в группах военнослужащих и гражданских

лиц мужского пола, не служивших в армии.

Был выявлен более высокий уровень посттравматического стресса в группе военнослужащих ($U=3183$, $p=0,003$) и выражена психопатологическая симптоматика по шкалам «Обсессивность-компульсивность» ($U=2705$, $p=0,001$), «Межличностная сензитивность» ($U=3121$, $p=0,001$), «Депрессия» ($U=3050$, $p=0,001$), «Враждебность» ($U=3613$, $p=0,045$), «Психотизм» ($U=3450$, $p=0,015$) и общему индексу тяжести симптомов ($U=3404$, $p=0,011$). Полученные результаты подтверждают наше предположение, что служба в армии по призыву имеет статус особых социальных условий для переживания человеком посттравматического стресса.

Затем выборка военнослужащих ($N = 123$) была разделена на две подгруппы по уровню посттравматического стресса: «Т1» – группа с высокими значениями и «N1» – группа с низкими значениями по показателю Индекса травматизации (ИТ) методики LEQ (медианный критерий). В первую группу ($N = 66$) вошли респонденты со значениями по ИТ выше 1,7 баллов, во вторую группу ($N = 57$) – респонденты со значениями по ИТ ниже 1,7 баллов. Аналогично была разделена выборка гражданских лиц на группы: с высоким индексом травматизации «Т2» ($N = 31$) и группу с низким индексом травматизации «N2» ($N = 39$).

Сравнение подгрупп внутри исследуемых выборок показало, что более высокий уровень психопатологической симптоматики наблюдается у высоко травмированных респондентов. Если у гражданских лиц это обсессивность-компульсивность, тревожность, паранойяльные симптомы и психотизм, то у высоко травмированных военнослужащих кроме перечисленных выше шкал в отличие от гражданских наблюдаются высокие значения по шкале «Депрессия».

Анализ межгрупповых различий показал, что уровень посттравматического стресса и психопатологической симптоматики выше в подгруппе высоко травмированных военнослужащих по сравнению с аналогичной подгруппой гражданских лиц (рис. 1, 2).

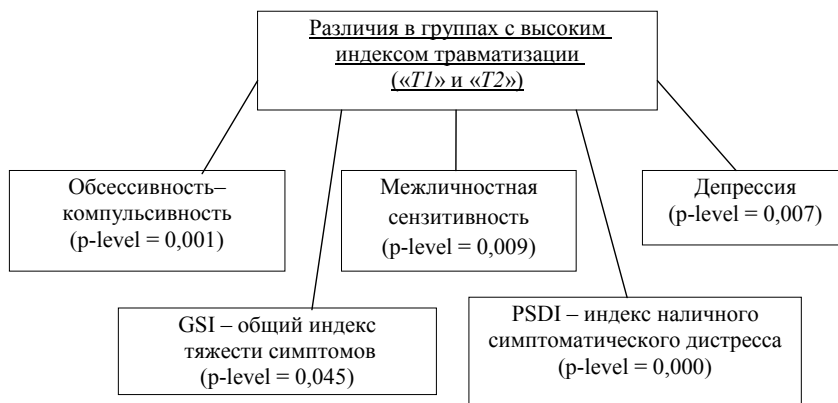


Рис. 1. Различия в группах с высоким индексом травматизации («Т1» и «Т2»)

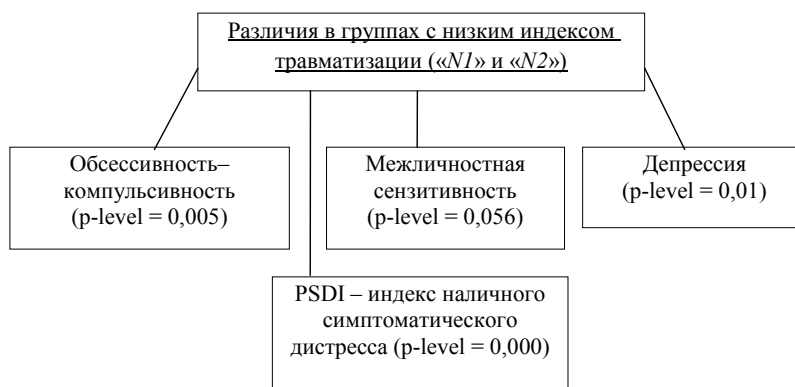


Рис. 2. Различия в группах с низким индексом травматизации («N1» и «N2»)

При обоих сравнениях обнаруживается триада признаков психопатологической симптоматики у военнослужащих с разным уровнем посттравматического стресса: обсессивность-компульсивность, межличностная сензитивность и депрессия. Эти особенности, вероятно, можно объяснить тем, что молодые люди находятся в постоянном и недобровольном контакте с группой людей того же возраста и пола, у них отсутствует возможность уединения и они не могут легко делиться своими переживаниями с окружающими их людьми, т.е. присутствует напряженность в межличностном взаимодействии, нередко переходящая в конфликты. По полученным результатам, можно сказать, что солдаты, даже спустя полгода службы по призыву, испытывают дискомфорт, связанный с общением, нуждаются в поддержке, особенно при высоком уровне посттравматического стресса, однако наличие компонента «Депрессия» скорее всего, препятствует активному поиску ресурсов совладания.

Следующая гипотеза исследования подразумевает анализ событий психотравматического характера, произошедших с респондентами в прошлом. Исследование характера психотравмирующих событий было проведено на основе данных полученных с помощью опросника LEQ. Оказалось, что для молодых людей наиболее психотравмирующими являются события прошлого, связанные с потерей или болезнью близких людей. Всего подобных ситуаций в картине жизни респондентов, было отмечено 117, часть которых (59 событий) вызвала высокий уровень ПТС. Также высоко травмируют трудные семейные обстоятельства: развод или разезд родителей. Всего ситуаций 93, из них 39 продолжают переживаться как высоко травмирующие.

Был оценен возраст молодых людей на момент потери или болезни близких: самый ранний – 4 года, самый поздний – 24 года. Максимально высокий уровень посттравматического стресса зафиксирован в случае, если потери произошли в возрасте от 12 до 19 лет. События воспитания вне семьи, развод родителей и т.д. также происходили в разном возрасте: от 1 года до 24 лет, однако по сравнению с предыдущим событием нельзя сказать, что вероятность появления ПТС связана

с определенным возрастным диапазоном: разброс по возрасту – от 5 до 17 лет.

Исследование различий в психотравмирующих событиях в группах военнослужащих с низким и высоким индексом травматизации (по LEQ) показало, что практически по всем ситуациям имеются значимые различия между солдатами с разным уровнем ПТС, причем наибольшая разница проявилась именно по ситуации «Серьезное заболевание, травмирование или смерть близкого родственника, известия об этом».

Согласно выдвинутой гипотезе представления о психологической безопасности у молодых людей с разным уровнем посттравматического стресса различаются, причем представления о психологической безопасности у военнослужащих и гражданских лиц с высоким уровнем ПТС также имеют свои особенности. Для понимания особенностей этих представлений с помощью Анкеты психологической безопасности оценены предпочтения в выборе слов-дескрипторов путем подсчета суммы баллов по ответам +1 и +2 по каждому из 60 дескрипторов с последующим расчетом верхних квартилей. Если суммы баллов по определенному дескриптору превышали значения верхнего квартиля, то их рассматривали как наиболее предпочитаемые ассоциации. Также был проведен анализ различий в представлениях о психологической безопасности между группами с высоким и низким индексом травматизации.

Оказалось, что чаще всего молодые люди, проходящие военную службу по призыву, выбирали такие дескрипторы как «контроль ситуации» и «уверенность в себе». В группах с высоким и низким уровнем травматизации предпочтения расположились следующим образом: группа «N1» связывает безопасность с «самосохранением» и «надежными друзьями», а группа «T1» – с «надежными друзьями» и «здоровьем».

Факторный анализ наиболее частотных переменных (*Principal Component analysis*, PCA; Varimax Rotation) был проведен по 12 основным и 7 дополнительным переменным (табл. 1).

Получены три фактора, показывающие представления о психологической безопасности солдат

Таблица 1

Факторная структура представлений о психологической безопасности в группах военнослужащих с различным уровнем выраженности посттравматического стресса

№ фактора	группа «N1»	группа «Т1»
1	<i>Самосохранение</i> (собств. вес – 3,08; 31,4 % объясняемой дисперсии) «самосохранение» (0,82), «компетентность, ум» (0,73), «равновесие, стабильность» (0,72), «здоровье» (0,62).	<i>Доверие и надежные друзья</i> (собств. вес – 4,2; 22 % объясняемой дисперсии) «доверие» (0,75), «свобода» (0,73), «любовь» (0,73), «надежные друзья, верность» (0,67), «равновесие, стабильность» (0,65), «надежность» (0,62), «уверенность в окружении» (0,53).
2	<i>Доверие и надежные друзья</i> (собств. вес – 2,1; 14,6 % объясняемой дисперсии) «доверие» (0,83), «надежные друзья, верность» (0,82), «позитивное окружение» (0,80), «любовь» (0,7), «надежность» (0,64), «поддержка, помощь» (0,62), «уверенность в окружении» (0,62), «мудрость» (0,60).	<i>Самосохранение</i> (собств. вес – 2,2, 11,8% объясняемой дисперсии) «самосохранение» (0,73), «контроль ситуации» (0,71), «ответственность, долг» (0,70), «мудрость» (0,66).
3	<i>Уверенность в себе</i> (собств. вес – 1,8; 11,3 % объясняемой дисперсии) «уверенность в себе» (0,74), «физическая подготовка, сила» (0,72), «жизненный опыт» (0,67), «контроль ситуации» (0,65), «терпимость» (0,61).	<i>Здоровье</i> (собств. вес – 1,7; 8,9% объясняемой дисперсии) «здоровье» (0,76), «уверенность в себе» (0,65), «жизненный опыт» (0,64), «физическая подготовка, сила» (0,62), «терпимость» (0,54).

Таблица 2

Факторная структура представлений о психологической безопасности в группах гражданских лиц с различным уровнем выраженности посттравматического стресса

№ фактора	Группа «N2»	Группа «Т2»
1	<i>Контроль ситуации</i> (собств. вес – 6,41; 32,03 % объясняемой дисперсии) «контроль ситуации» (0,86), «жизненный опыт, опытность» (0,85), «надежность» (0,78), «физическая подготовка, сила» (0,765), «компетентность, ум» (0,764), «надежный спутник, опора» (0,762), «уверенность в себе» (0,70), «самопознание» (0,592), «владение информацией» (0,55).	<i>Поддержка, помощь</i> (собств. вес – 4,94; 26,01 % объясняемой дисперсии) «поддержка, помощь» (0,83), «надежность» (0,76), «уверенность в окружении» (0,72), «самосохранение» (0,72), «надежные друзья, верность» (0,70), «доверие» (0,65), «здоровье» (0,62); «надежный спутник опоры» (0,61); «позитивное окружение» (0,60); «защита, защищенность» (0,52).
2	<i>Поддержка, помощь</i> (собств. вес – 3,07; 15,4 % объясняемой дисперсии) «счастье» (0,89), «радость» (0,69), «позитивное окружение» (0,66), «самосохранение» (0,56), «поддержка, помощь» (0,54).	<i>Контроль ситуации</i> (собств. вес – 2,66; 14,03% объясняемой дисперсии) «уверенность в себе» (0,82), «жизненный опыт, опытность» (0,78), «компетентность, ум» (0,59), «физическая подготовка, сила» (0,55).
3	<i>Защита, защищенность</i> (собств. вес – 2,12; 10,6 % объясняемой дисперсии) «защита, защищенность» (0,89), «уверенность в окружении» (0,84), «надежные друзья, верность» (0,62).	<i>Поддержка родных</i> (собств. вес - 2,09; 10,98% объясняемой дисперсии) «поддержка мамы» (0,81), «поддержка отца» (0,75), «контроль ситуации» (0,57), «мудрость» (0,50).

с низким уровнем посттравматического стресса: 1 фактор – *самосохранение*; 2 фактор – *доверие и надежные друзья*; 3 фактор – *уверенность в себе*. И три фактора, показывающие представления о психологической безопасности молодых людей с высоким уровнем травматизации: 1 фактор – *доверие и надежные друзья*; 2 фактор – *самосохранение*; 3 фактор – *здоровье*. В группе с низким уровнем посттравматического стресса фактор «самосохранение» сопряжен с интеллектуальными способностями, здоровьем, равновесием и с использованием когнитивных навыков, а молодые люди с высоким уровнем посттравматического стресса фактор «самосохранение» связывают с контролем ситуации, с ответственностью и долгом.

Аналогично, проанализированы представления о психологической безопасности в группах с разным уровнем психотравматизации среди

гражданских лиц. По сравнению с данными военнослужащих в выборке гражданских лиц «самосохранение» имеет более низкие ранги. Причем травмированные люди также ориентируются на помощь других людей (надежный спутник, опора) и одновременно на себя (уверенность в себе). Таким же образом, как и в группе гражданских лиц, был проведен факторный анализ (табл. 2).

Сравнение двух групп респондентов с высоким уровнем ПТС по выделенным факторам (критерий Манна-Уитни) выявило различия по переменным, коррелирующим с 1 фактором: «доверие» ($U=957,0$; $p\text{-level}=0,028$); «надежные друзья, верность» ($U=1021,0$; $p\text{-level}=0,07$) и по переменным, которые коррелируют со 2 фактором: «уверенность в себе» ($U=807,0$; $p\text{-level}=0,018$).

Из полученных результатов видно, что группа с низким уровнем психотравматизации ориенти-

рована на себя при поиске ресурсов безопасности в отличие от группы с высоким уровнем, которая в большей степени надеется на помощь и поддержку со стороны (надежные друзья, позитивное окружение, надежный спутник и т.д.)

Если в группе «Т1» военнослужащих по призыву респонденты выделяют чувство доверия и ощущение свободы, то у травмированных гражданских лиц первый фактор в первую очередь ассоциируется с поддержкой, надежностью, доверием. Ощущение свободы для них скорее не ограничено, поэтому не имеет такой важности, как в группе военнослужащих.

По полученным результатам, можно сделать вывод о том, что гипотезы настоящего исследования подтвердились.

Выводы:

1. Уровень посттравматического стресса и выраженность психопатологической симптоматики выше у молодых людей, проходящих военную службу по призыву, по сравнению с гражданскими лицами.

2. Наиболее психотравмирующими являются события, связанные с известиями о травмах, смерти и заболеваниях близких, а также семейные обстоятельства воспитания самого человека. Респонденты с высоким уровнем посттравматического стресса сильнее переживают подобные события по сравнению с респондентами с низким уровнем психотравматизации.

3. В зависимости от уровня посттравматического стресса представления молодых людей о психологической безопасности различаются у военнослужащих и гражданских лиц.

Библиографический список

1. *Боенко А.В.* Суицидальное поведение военнослужащих срочной службы и его предупреждение: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993. – 252 с.

2. *Громов Д.В.* Изменение психологических характеристик личности в процессе прохождения процедур инициационного типа: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 125 с.

3. *Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е.* Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 15–27.

4. *Дымова Е.Н.* Специфика связи психологической травматизации и психологического благополучия у военнослужащих // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сентября, 2013. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 2. – С. 176–179.

5. *Журавлев А.Л., Тарабрина Н.В.* Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям // Проблемы

психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 5–21.

6. *Квасова О.Г.* Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 214 с.

7. *Сергиенко Е.А.* Роль субъективного возраста в регуляции жизнедеятельности // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 50–83.

8. *Тарабрина Н.В.* Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.

9. *Харламенкова Н.Е.* Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты // Современная личность: Психологические исследования / отв. ред. М.И. Воловикова, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 141–160.

10. *Харламенкова Н.Е.* Личностная безопасность и стратегии ее достижения // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 133–159.

11. *Харламенкова Н.Е.* Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции / Н.Е. Харламенкова, Н.В. Тарабрина, Ю.В. Быховец, О.А. Ворона, Н.Н. Казымова, Е.Н. Дымова, Н.Е. Шаталова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 106–134.

12. *Börjesson M., Österberg J., Enander A.* Risk and safety attitudes among conscripts during compulsory military training // *Military Psychology*. – 2011. – Vol. 23 (6). – Nov. – P. 659–684.

13. *Larsson G.* Personality, appraisal and cognitive coping processes, and performance during various conditions of stress // *Military Psychology*. – 1989. – Vol. 1 (3). – P. 167–182.

14. *Stefanis N.* Factorial composition of self-rated schizotypal traits among young males undergoing military training / N. Stefanis, N. Smyrnis, D. Avramopoulos et al. // *Schizophrenia Bulletin*. – 2004. – Vol. 30 (2). – P. 335–350.

References

1. *Boenko A.V.* Suicidal'noe povedenie voennosluzhashchih srochnoj sluzhby i ego preduprezhdenie: diss. ... kand. psihol. nauk. – M., 1993. – 252 s.

2. *Gromov D.V.* Izmenenie psihologicheskikh harakteristik lichnosti v processe prohozhdeniya procedur iniciacionnogo tipa: diss. ... kand. psihol. nauk. – M., 2002. – 125 s.

3. *Dymova E.N., Tarabrina N.V., Harlamenkova N.E.* Psihologicheskaya bezopasnost'

i travmaticheskij opyt kak modulyatory poiska social'noj podderzhki v trudnoj zhiznenoj situacii // Psihologicheskij zhurnal. – 2015. – T. 36. – № 3. – S. 15–27.

4. Dymova E.N. Specifika svyazi psihologicheskogo travmatizacii i psihologicheskogo blagopoluchiya u voennosluzhashchih // Psihologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: materialy III Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf. Kostroma, 26–28 sentyabrya, 2013. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2011. – T. 2. – S. 176–179.

5. ZHuravlev A.L., Tarabrina N.V. Psihologicheskaya bezopasnost': na puti k kompleksnym, mezhdisciplinarnym issledovaniyam // Problemy psihologicheskoy bezopasnosti / otv. red. A.L. ZHuravlev, N.V. Tarabrina. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – S. 5–21.

6. Kvasova O.G. Transformaciya vremennoj perspektivy lichnosti v ehkstremaal'noj situacii: diss. ... kand. psihol. nauk. – M., 2013. – 214 c.

7. Sergienko E.A. Rol' sub"ektivnogo vozrasta v reguljacii zhiznedeyatel'nosti // Psihologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviya i sovladanie / otv. red. A.L. ZHuravlev, E.A. Sergienko, N.V. Tarabrina, N.E. Harlamenkova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – S. 50–83.

8. Tarabrina N.V. Psihologiya postravmaticheskogo stressa: Teoriya i praktika. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2009. – 304 c.

9. Harlamenkova N.E. Predstavlenie o psihologicheskoy bezopasnosti: vozrastnoj i lichnostnyj komponenty // Sovremennaya lichnost': Psihologicheskie issledovaniya / otv. red. M.I. Volovikova, N.E. Harlamenkova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – S. 141–160.

10. Harlamenkova N.E. Lichnostnaya bezopasnost' i strategii ee dostizheniya // Problemy psihologicheskoy bezopasnosti / Otv. red. A.L. ZHuravlev, N.V. Tarabrina. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – S. 133–159.

11. Harlamenkova N.E. Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: implicitnaya i ehksplicitnaya koncepcii / N.E. Harlamenkova, N.V. Tarabrina, YU.V. Byhovec, O.A. Vorona, N.N. Kazymova, E.N. Dymova, N.E. SHatalova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2017. – С. 106-134.

12. Börjesson M., Österberg J., Enander A. Risk and safety attitudes among conscripts during compulsory military training // Military Psychology. – 2011. – Vol. 23(6). – Nov. – P. 659–684.

13. Larsson G. Personality, appraisal and cognitive coping processes, and performance during various conditions of stress // Military Psychology. – 1989. – Vol. 1(3). – P. 167–182.

14. Stefanis N. Factorial composition of self-rated schizotypal traits among young males undergoing military training / N. Stefanis, N. Smyrnis, D. Avramopoulos et al. // Schizophrenia Bulletin. – 2004. – Vol. 30 (2). – P. 335–350.

ДИХОТОМИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ В СТРУКТУРЕ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются возможности использования дихотомических конструктов для исследования особенностей этнического самосознания жителей Донбасса. Используя большой эмпирический материал, автор показывает, что качество интерпретации дихотомии личностных конструктов у взрослых людей различно: одни демонстрируют гуманистическую и созидательную направленность в толковании, другие – три разные формы ее деформации.

Систематизация и детальный анализ данных позволили доказать связь разного типа интерпретаций конструкта с характером эмоциональных отношений испытуемых с родителями в семье, а также целый ряд особенностей этнического самосознания, которые проявляли респонденты в зависимости от того, как они понимали дихотомию конструкта.

Ключевые слова: дихотомический конструкт, этническое самосознание, полярность смысловых полюсов, этническая картина мира, образ «Я».

Этническое самосознание личности является частью сложного процесса Я-идентичности, направленного на поиск человеком своего неповторимого лица как представителя какой-либо этнической общности. Проблема эта исследовалась разными авторами: Т.Г. Стефаненко, А.А. Налчаджяном, Г.У. Солдатовой, Е.П. Белинской, В.Ю. Хотинец и другими. При этом авторы понятие *этнического самосознания* трактуют не всегда однозначно. Взять хотя бы для сравнения позиции Т.Г. Стефаненко, А.А. Налчаджяна и В.Ю. Хотинец [5; 6; 7]. Сравнение показывает, что явление это требует еще дальнейшего изучения.

В данной статье реализуется подход к исследованию этносамосознания со стороны использования этноформ личностных конструктов, содержащих в себе смысловую дихотомию [4]. Картина Мира и образ «Я» субъекта формируются по мере освоения им конструктов, несущих в себе значимое этническое содержание, содержание, в котором отражаются особенности менталитета народа. В исследовании в качестве такого конструкта был использован конструкт «уважение к человеку/уничтожение, насилие над человеком». Мы считали, что именно особенности понимания, принятия/непринятия смыслов дихотомии этого конструкта во многом обуславливают специфику этнического самосознания. Для проверки гипотезы использовалась методика, включавшая в себя ряд субтестов, позволявших фиксировать как особенности этнических констант испытуемых, так и осознаваемые представления о себе и членах других этносов, а также систему ценностных ориентиров респондентов. Эта методика прошла апробацию в серии экспериментов [1].

Диагностическую выборку составили 400 человек, старше 17 лет, проживающих на территории ЛНР и ДНР. Эксперимент проводился в 2016–2017 гг. Анализ результатов исследования позволил

нам обнаружить ряд закономерностей. Остановимся подробнее на описании некоторых из них.

Выделенный дихотомический конструкт «уважение к человеку/уничтожение, насилие над человеком» действительно разделил респондентов на группы по характеру отношения к содержанию полюсов дихотомии. Четко обозначились три группы. Испытуемые первой группы нормативно понимали содержание конструкта: демонстрировали положительное отношение к уважению человека и не принимали уничтожение и насилие над ним. В эту группу вошло 144 человека, что составило 36% от общего числа испытуемых.

Во второй группе оказались респонденты с явными нарушениями в восприятии полярности смыслов дихотомии конструкта. Они либо принимали и уважение к человеку, и уничтожение его, либо отвергали обе позиции, либо принимали уничтожение, насилие над человеком, но явно отвергали уважение к нему. В общей сложности таких людей было 98 человек (25%). Оставшиеся 39% испытуемых демонстрировали индифферентное отношение хотя бы к одному из полюсов и были исключены из эксперимента.

Заметим, что в подгруппу отвергающих оба полюса конструкта, вошло 50 человек, принимающих обе позиции – 32 человека, а в подгруппу отвергающих *уважение к человеку*, но принимающих *насилие над человеком* – всего 16 человек. Такие количественные показатели разных форм деформации могут свидетельствовать о том, что для первой подгруппы испытуемых характерна повышенная социальная пассивность (Все хорошо, все приемлемо!), от таких людей можно ожидать повышенной внушаемости и склонности к подчинению. Представители второй подгруппы, напротив, скорее отличаются агрессивностью и стремлением к сопротивлению. А третьи, возможно, способны продемонстрировать поведение, характеризующееся извращенностью в отношениях и к людям, и с людьми.

Таблица 1

Показатели эмоционального отношения к матери и отцу в подгруппах с различными формами деформации дихотомического конструкта

Объекты отношения Подгруппы по отношению к смысловым полюсам конструкта	Отношение к матери (положительное и отрицательное)		Отношение к отцу (положительное и отрицательное)	
	количество, чел.	процент	количество, чел.	процент
1 подгруппа: модальность полюсов (+ +)	(+) 28 (-) 5	84 15	(+) 15 (-) 17	45 52
11 подгруппа: модальность полюсов (- -)	(+) 34 (-) 11	65 22	(+) 24 (-) 23	47 46
111 подгруппа: модальность полюсов (- +)	(+) 8 (-) 7	50 44	(+) 11 (-) 4	69 25

Мы выдвинули предположение, что деформации в толковании полюсов конструкта зависят от особенностей эмоциональных отношений испытуемых с родителями в раннем детстве, ибо привязанность к матери и отцу влияет на доверительное отношение к Миру, а первые смысловые ориентиры в нем ребенок делает, копируя родительские установки. Результаты наших исследований говорят в пользу этого предположения.

Так, в группе с нормативным структурированием конструкта положительное отношение к матери фиксировалось у 122 чел. (84%), негативное только у 5 чел. (3%), к отцу – положительное отношение показали 103 чел. (72%), негативное – 22 чел. (15%).

Отношение к родным респондентов из второй группы, с деформациями понимания основного конструкта, покажем в таблице (табл. 1).

Из таблицы явствует, что отношения с матерью существенно нарушены у представителей второй и третьей подгрупп, что также нашло отражение в неприятии ими полюса – уважения к человеку. А общий высокий процент отрицательных отношений с отцом свидетельствует в пользу неблагоприятного эмоционально-психологического климата семей.

Выразительными в этом плане оказались показатели представителей третьей подгруппы. Позитивные эмоциональные переживания к обоим близким фиксировались у них только в пяти случаях, в остальных хотя бы к одному из родителей демонстрировалось острое неприятие. Выраженные положительные отношения к отцу этих респондентов говорят о принятии ими отцовских установок, которые, однако, могли существенно деформироваться под влиянием противоречивых переживаний в общей обстановке семьи.

Таким образом, результаты наших исследований позволяют понять, что на освоение дихотомии важнейшего этнического конструкта оказывает влияние характер детско-родительских отношений в семьях испытуемых, а именно – наличие или отсутствие у них близости с родными.

Ядром этнического самосознания является «Я» этнофора, его представления о своей этносоциальной роли и важнейших направлениях своей ак-

тивности. Ранжирование нашими респондентами этносоциальных ролей показало, что представители обеих групп на 1 и 2 места поставили соответственно роли: 1. «Я – мужчина (женщина)». 2. «Я – сын (дочь)». Такое распределение свидетельствует о значимости проблемы полоролевой идентичности в Донбассе и о выраженности у людей потребности в защите, которая воплощается в их детской роли. Выбор последующих ролей в группах несколько отличался. В первой: 3. «Человек, любящий людей». 4. «Я – мать (отец)». 5. «Я – личность». Во второй: 3. «Я – личность». 4. «Человек, любящий людей». 5. «Я – неповторимая, уникальная индивидуальность». Как видим, в группе, с деформациями основного конструкта, в содержании «Я» больше акцентируются индивидуальные эгоцентрические смыслы, а традиционная этническая роль матери (отца) у них даже не входит в пятерку основных. В связи с этим интересно посмотреть на характер отношений испытуемых к своему «Я» (табл. 2).

Из данных таблицы 2 видно, что большая часть респондентов демонстрирует положительное отношение к себе. Причем, усиление непонимания смысла полярных полюсов (подгруппы респондентов с деформациями основного этноконструкта) лишь увеличивает потребность этих людей в принятии «Я», их оценки «Я» достигают максимума (10 баллов), что позволяет предположить наличие у данной группы респондентов завышенной самооценки. Правильность данного предположения подтверждается эгоцентрическим содержанием «Образа Я» и наличием положительной корреляции между самооценкой испытуемых и поставленной ими на третье место в системе ценностей ценностью «Главное в жизни – это Я, мое душевное состояние и материальное благополучие». В это время у респондентов первой группы самооценка положительно коррелировала с ценностью «Главное оставаться в согласии со своей Совестью». Видимо, самооценка испытуемыми из группы с деформацией основного этноконструкта часто используется как механизм психологической защиты. Отметим, что в целом у этой группы только 29 человек (30%) демонстрировали положительное

**Отношение к своему «Я» в группах и подгруппах
с разными формами трактовки основного этноконструкта**

Группы по форме конструкта	Отношение к «Я»		Отношение к своему «Я»			
			положительное		отрицательное	
	количество, чел.	процент	количество, чел.	процент	количество, чел.	процент
Норма дихотомического конструкта	125	87	11	7		
Деформаци с модальностью отношений (+ +)	24	73	5	15		
Деформаци с модальностью отношений (- -)	37	75	10	20		
Деформаци с модальностью отношений (+ -)	9	53	4	25		

отношение к обоим родителям, 39 (40%) – полное их неприятие, остальные – индифферентное или же неприятие хотя бы одного из близких. Однако на фоне таких эмоциональных противоречий высокую самооценку показали 69 испытуемых (70%). Очень вероятно, что от семейного неблагополучия эти респонденты защищались с помощью завышенной самооценки: путем усиления переживаний своей исключительности и неповторимости. Вместе с тем эта завышенная самооценка мешала им адекватно и критично осмысливать свое «Я» и обуславливала еще и неадекватности восприятия ими окружающего мира.

Укажем также, что системы ценностей обеих групп тоже имели некоторые различия. В первой ценности распределились следующим образом: 1. Здоровье. 2. Семья. 3. Главное – жизнь в согласии со своей Совестью. Во второй: 1. Здоровье. 2. Главное – жизнь в согласии со своей Совестью. 3. Главное – это Я, мое душевное состояние и материальное благополучие». Как видим, ментальности нашего этноса в большей мере все же соответствуют ценности респондентов первой группы.

Еще одно. Вероятность проявлений неадекватности в восприятии себя и происходящего, нарушения в реагировании на ситуацию все же чаще следует ожидать от людей, имеющих явно негативное отношение к себе или демонстрирующих равнодушие к «Я». Таких испытуемых в группе с нормой в понимании дихотомии этноконструкта оказалось соответственно 10 человек (7%) и 9 человек (6%), всего 13%. (От общего числа участвовавших в исследовании, это чуть больше 3%). А у людей, с деформированными смыслами дихотомии основного конструкта, относящихся к себе негативно – было 12 человек (13%), индифферентно – 17 человек (17%). (Что в общей массе испытуемых составляет больше 7%, при этом общее число членов первой группы более чем в два раза превышает количество членов второй).

Как видим, и с этой точки зрения нарушения в структуре этносамосознания чаще можно ожидать от респондентов из группы с деформациями в толковании дихотомии этноконструкта.

Таким образом, качество основного элемента этнического самосознания – понимание и отношение к «Я» – связано с особенностями понимания

взрослыми людьми важнейшего конструкта «уважение к человеку/уничтожение, насилие над человеком». Люди, нормативно толкующие дихотомию полюсов, наполняют образ «Я» более адекватным ментальности своего народа содержанием и принятием ими себя, в целом, качественно лучше.

Посмотрим теперь на особенности восприятия окружающего мира представителями обеих групп. Об этом можно судить по наполнению определенным содержанием полюсов дихотомического конструкта. Так, в первой группе полюс «уважение к человеку» коррелирует с понятиями: *совесть, ответственность перед народом, свобода личности, активность в бизнесе, честная, самоотверженная работа*, и ценностями: *«главное жить в согласии со своей Совестью», «главное жить в согласии с людьми, в уважении ими»*.

А в группе с деформацией конструкта данный полюс наполнен (по показателям корреляции) таким содержанием: *патриотизм, мои надежды, свобода личности, я сам, закон, русские*, и выбираемой респондентами ролью «Я – Человек».

Полюс «уничтожение, насилие над человеком» в первой группе высокой положительной корреляцией связан с понятиями: *США и беда*. А во второй – *с конфликтом, нестабильностью, Новороссией, бедой, другом (подругой)*, ценностью *«главное – это власть над людьми»*, и часто выбираемыми социальными ролями: *«Я – мать, отец», «Я – неповторимая индивидуальность»* (все корреляции положительны).

Как видим, представители первой группы более объемно интерпретируют положительный полюс дихотомии, а «насилие над человеком» ими однозначно ассоциируется с бедой и провокатором этой беды. Для респондентов же второй группы отрицательный полюс оказался самым «говорящим»: с ним у испытуемых связано много разнообразных, противоречащих друг другу смыслов, что свидетельствует о недостаточно ясном понимании ими многих ситуаций общественной и личной жизни, о выраженности у них, в целом, негативного отношения к миру.

Интересными оказались различия в понимании и положительного полюса. Респонденты с нормой толкования дихотомии наполнили его рядом важных понятий, имеющих ярко выраженную соци-

Таблица 3

Отношение респондентов с разными формами толкования дихотомии этноконструкта к социально-важным качествам человека и общественно значимым образованиям

Оцениваемые качества личности и общественные образования	Отношения респондентов с нормой понимания дихотомического конструкта		Отношения респондентов с деформациями дихотомии конструкта	
	положительное количество / %	отрицательное количество / %	положительное количество / %	отрицательное количество / %
Моя гражданская позиция	101 / 70	22 / 15	55 / 55	20 / 20
Ответственность перед народом	94 / 64	20 / 14	43 / 43	32 / 33
патриотизм	80 / 55	16 / 11	45 / 45	25 / 25
Свобода личности	113 / 78	18 / 12	53 / 54	30 / 31
Честь народа	83 / 58	27 / 19	41 / 41	37 / 37
Совесть	104 / 72	25 / 17	12 / 12	24 / 23
Нравственное развитие	89 / 61	18 / 12	47 / 47	31 / 31
Государственная власть	33 / 23	73 / 50	30 / 30	48 / 48

ально-гуманистическую направленность людей. А испытуемые с деформацией конструкта больше связывали содержание этого полюса с переживаниями собственного Я.

Для иллюстрации особенностей оценок испытуемых, с разными формами толкования смысловой дихотомии важных социально значимых для этноса качеств, приведем некоторые данные по результатам обследования выборки методикой ЦТО (табл. 3). При помощи этой методики удалось фиксировать неосознаваемые или мало осознаваемые отношения и установки людей. Приводим ниже таблицу, в которой показаны отношения наших респондентов к различным социально важным качествам человеческого характера и знаковым образованиям общественной жизни личности (табл. 3).

Данные таблицы 3 наглядно свидетельствуют о том, что социально значимая, гражданская позиция людей с нормой понимания важнейшего этнического конструкта намного оптимистичнее, их отношение к данным образованиям положительнее, нежели у респондентов второй группы. Только к «государственной власти» свое неприятие и те и другие выражают почти одинаковое – власть не принимается большинством испытуемых. Такая особенность этнического сознания в донбасском регионе фиксируется давно (исследованием проблемы этносознания мы занимаемся с 2000 г.). Следовательно, можно сделать вывод, что выбор пути развития жители Донбасса делают не под влиянием государственных чиновников, а в силу своих особенностей понимания и эмоционального переживания всего происходящего в окружающем мире. А это понимание, как видим, оказывается связано с особенностями толкования ими важнейшего этнического конструкта – чем четче осознает человек значение дихотомии полюсов, тем ярче и устойчивее оказывается его гуманистическая и гражданская позиция.

В данных таблицы нашло отражение еще одно интересное явление: респонденты из группы с деформацией конструкта в своем подавляющем большинстве не принимают или же относятся индифферентно к Совести – важнейшей нравственной ценности. Любопытно, что корреляционный анализ показателей обеих групп демонстрирует связь этого образования с ситуацией выбора, духовными и нравственными ценностями, с надеждами на будущее, с родителями (и матерью, и отцом).

Заметим, что при этом *ситуация выбора* подавляющим большинством респондентов обеих групп воспринимается как неприятная и тяжелая. Однако представители первой группы в такие моменты все же обращаются к голосу Совести (их «Я» также позитивно коррелирует с ней), а второй – активно отвергают этот важнейший нравственный эталон выбора.

Любопытно было проанализировать и особенности толкования испытуемыми обеих групп понятия *моя гражданская позиция* (показатели корреляционных связей на 0,01 уровне значимости). Респонденты первой группы связывают это понятие с *честью народа, человечностью, активным познанием окружающего мира, государственной властью, религиозностью, активностью в сельском хозяйстве и бизнесе, национализмом*, а также основными для них ценностями: *здоровьем, семьей, жизнью в согласии с людьми*.

Такое наполнение конкретным содержанием понятия *моя гражданская позиция* свидетельствует, с одной стороны, о направленности респондентов группы на важнейшие нравственно-гуманистические ценности, их стремлении созидать и быть полезным обществу. Но, с другой стороны, связь *гражданской позиции с национализмом и государственной властью* говорит о понимании многими жителями Донбасса гражданской активности как оживления националистических идей, поддерживаемых государством.

Включение испытуемыми *национализма* в структуру своей гражданской позиции свидетельствует о том, что 23 года «промывания мозгов» жителям Украины не прошли зря, многие, особенно молодые люди, имеют убеждение, что «национализм» – чрезвычайно важное качество любого гражданина. Этот факт лишней раз свидетельствует о необходимости качественного формирования у людей толкований важнейшего этнического конструкта и всех основных понятий, входящих в их картину мира.

Гражданская позиция респондентов из второй группы была заметно другой: *активность, с/х, украинский язык, Украина, свобода личности, мои надежды, ситуация выбора, современный тоталитаризм, честь народа, США*. В нее вошла также *ценность национальной принадлежности* и приписываемые себе роли: *сына (дочери), будущих матери (отца)*. Как видим, представители этой группы демонстрируют явную прозападную позицию, с ориентацией на жизнь самого благополучного и удачливого государства. Видимо, их ментальность тоже уже претерпела деформацию, в них проросли элементы фальшивого псевдорядения за судьбу народа и его счастливую жизнь в клане другого этноса. Хотя, как мы помним, анализ данных этой группы респондентов говорит об обратном – об их ярко выраженной эгоцентрической позиции, направленности на собственное «Я».

Итак, исследование особенностей этнического самосознания убеждает, что важнейшую роль в его структурировании, в возникновении этнической картины мира и образа своего «Я» в ней, играет качество освоения человеком важнейшего дихотомического конструкта: «наполнение» его полюсов содержанием, соответствующим ментальности своего народа. Понимание дихотомии этноконструкта может осуществляться только в условиях эмоционально благополучного климата семьи и обеспечиваться качественным уровнем образования и окультуривания человека.

Исследование показало, что, зная качество освоения человеком основного этноконструкта, можно строить определенные ожидания относительно структуры этнического самосознания этого субъекта, а также возможностей его социального поведения в межэтнических отношениях.

Библиографический список

1. *Бажутіна С.Б.* Діагностика етнічної самосвідомості особистості // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: 3б. наукових праць. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – № 11 (35). – С. 105–110.
2. *Бажутіна С.Б.* Роль дихотомії личностних смислов в процесі нравственного вибору // Вест-

ник Костромського державного університету імені Н.А. Некрасова. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціальна робота. Ювенологія. Соціокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 49–54.

3. *Бажутіна С.Б.* У истоков формирования ценностных ориентаций человека // Несторовские чтения. Духовно-нравственная культура в высшей школе: новации, преемственность, мировоззренческие парадигмы. Материалы I Междунар. науч.-образов. чтений, посвящ. дню памяти преподобного Нестора Летописца (09–10 ноября 2015 г.). – М.: Центр Нестора Летописца, Научно-издательский экспертный центр «Наука и Слово», 2015. – С. 78–88.

4. *Келли Дж.* Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели // Техники консультирования и психотерапии / сост. У.С. Сахакиан. – М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2009. – С. 402–403.

5. *Налчаджян А.А.* Этнопсихология. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.

6. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.

7. *Хотинец В.Ю.* Этническое самосознание. – СПб.: Алетея, 2000. – 240 с.

References

1. *Bazhutina S.B.* Diagnostika etnichnoi samosvidomosti osobistosti // Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya № 12. Psihologichni nauki: 3b. naukovih prac'. – Kiiv: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2006. – № 11 (35). – S. 105–110.
2. *Bazhutina S.B.* Rol' dihotomii lichnostnyh smyslov v processe нравственного выбора // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – № 2. – S. 49–54.
3. *Bazhutina S.B.* U istokov formirovaniya cennostnyh orientacij cheloveka // Nestorovskie chteniya. Duhovno-nravstvennaya kul'tura v vysshej shkole: novacii, preemstvennost', mirovozzrencheskie paradigmy. Materialy I Mezhdunar. nauch.-obrazov. chtenij, posvyashch. dnyu pamyati prepodobnogo Nestora Letopisca (09–10 noyabrya 2015 g.). – M.: Centr Nestora Letopisca, Nauchno-izdatel'skij ehkspertnyj centr «Nauka i Slovo», 2015. – S. 78–88.
4. *Kelli Dzh.* Psihoterapiya konstruktivnogo al'ternativizma: psihologiya lichnostnoj modeli // Tekhniki konsul'tirovaniya i psihoterapii / sost. U.S. Sahakian. – M.: Aprel'-press; EHksmo-press, 2009. – S. 402–403.
5. *Nalchadzhyan A.A.* EHtnopsihologiya. – Spb.: Piter, 2004. – 381 s.
6. *Stefanenko T.G.* EHtnopsihologiya. – M.: Aspekt Press, 2003. – 368 s.
7. *Hotinec V.YU.* EHtnicheskoe samosoznanie. – SPb.: Aleteya, 2000. – 240 s.

ВЛИЯНИЕ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТИ И ВРЕМЕННОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМЫ НА ПРЕДПОЧТЕНИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ИЛИ КОЛИЧЕСТВЕННОГО ПРЕИМУЩЕСТВА В ЗАДАЧЕ НА БИНАРНЫЙ ВЫБОР

В статье поднимается проблема принятия решений в условиях неопределенности. Обсуждается участие параллельных систем принятия решения, эмоциональность этого процесса, приводящая к иррациональности выбора. В качестве его причины рассматривается аффективно обусловленная активация различных имплицитных механизмов, что приводит к искажению оценок полезности и вероятности параметров альтернатив. Поднимается вопрос качественной и количественной неопределенности, выдвигается гипотеза о влиянии репрезентативности ситуации, а также локализации проблемы во времени на выбор. В качестве стимульного материала была использована задача на бинарный выбор, моделирующая ставки на фору в спортивном беттинге (ставки на спорт). В результате было выявлено влияние репрезентативности ситуации выбора на большее предпочтение неопределенного или качественного преимущества. Гипотеза о влиянии временной локализации проблемы на выбор не подтвердилась, что объясняется недостаточной разрешающей способностью методики и схожестью влияния эффектов.

Ключевые слова: принятие решений, эффект временной локализации, аффективные механизмы принятия решений, иррациональный выбор, неопределенность, беттинг.

Изучение процесса принятия решения в условиях неопределенности на данный момент является одним из трендов в области когнитивной психологии и поведенческой экономики. Исследования, проводимые в данном направлении крайне разнообразны в плане выбора, как объекта исследований, так и методических подходов к реализации поставленных целей. Данный феномен является комплексным и обусловлен взаимодействием многочисленных факторов, которые можно в самом общем виде сгруппировать в три категории: 1) характеристики задачи и условий ее предъявления, 2) когнитивные и 3) личностные факторы. Все это приводит к сложностям, связанным с моделированием процесса принятия решений и ограниченной возможности экстраполировать полученные на материале одной конкретной задачи результаты на более широкий круг феноменов.

Математические модели принятия решений опираются на базовое предположение о возможности рационального выбора, который может быть выражен в терминах ожидаемой полезности альтернатив, риска и степени неопределенности задачи, которая, как правило, ассоциируется со сложностью выбора и погрешностью в точности оценки риска. Так или иначе, возможность рационального решения основано на известности полной группы исходов события, наличии показателей эффективности решений, показателей риска, а также базовом предположении о том, что решатель стремится к выбору наилучшей альтернативы из имеющихся [3]. Однако реальные задачи принятия решений далеко не всегда соответствуют приведенному описанию, что фактически означает отсутствие возможного в них рационального решения. Именно такой класс задач, характеризующийся качественным, а не количественным характером неопреде-

ленности и невозможностью принятия рационального решения, лег в основу нашего исследования.

В общем виде любой осуществляемый выбор рассматривается как результат параллельной работы двух систем принятия решений – имплицитных стратегий поиска информации и эксплицитных стратегий принятия решений [6], «горячей» эмоциональной и «холодной» рациональной [8], эмоциональной системы 1 и рациональной системы 2 [5], спонтанной и произвольной [4], аффективной и рассудительной [7], и т. д. Перечисленные нами модели далеко не исчерпывают все разнообразие теоретических и методологических подходов к проблеме. Однако главным тезисом, транслируемым каждым из них, является аффективность процесса принятия решений, которая может задаваться как особенностями условий предъявления задачи (дефицит времени, аффективная насыщенность ситуации принятия решений, аффективный прайминг и др.), так и аффективной насыщенностью/бедностью ожидаемых исходов (например, индивидуальной значимостью подкрепления).

Аффективные факторы, как компонент когнитивной оценки, напрямую соотносятся с построением репрезентации проблемы и, соответственно, со способом ее решения. В частности, аффективно-насыщенный или аффективно-бедный выбор может приводить к искажению оценок вероятности исходов относительно априорных вероятностей [10], к активации различных имплицитных механизмов выбора – минимаксной или максимаксной эвристики – в зависимости от эмоциональной валентности исходов [9]. Кроме того многочисленные параметры проблемы могут быть связаны с аффективностью исходов опосредованно, например, посредством временной удаленности исходов от момента принятия решения (эффект обесценивания времени). В этом случае более аффективно

насыщенным рассматривается тот исход, который позволяет получить «быстрый выигрыш» [7] или, другими словами, направлен на получение быстрого приспособительного эффекта, безотносительно отложенного во времени вознаграждения.

В предыдущих исследованиях нами был обнаружен еще один параметр проблемы, по своему содержанию близкий к временной удаленности исхода – фактор временной локализации события относительно ситуации принятия решения. Он описывает такую формулировку задачи, в которой проблема задается в прошедшем времени и сослагательном наклонении, а также предполагает завершенность события, наличие некоего результата (который может быть неизвестен решателю). Так как такая формулировка напрямую противоречит реальному положению вещей и описывает гипотетическую ситуацию принятия решения, она может быть классифицирована как контрфактуальная. В результате было выяснено, что локализация события в прошедшем времени приводит, с одной стороны, к снижению оценок вероятности негативно окрашенного события [2], а с другой – к большому неприятию риска в задаче на бинарный выбор [1]. Полученные результаты интерпретировались нами через вероятное снижение аффективной насыщенности завершенного события, локализованного в прошлом, приведшего: 1) к активации минимаксного механизма (упрощение задачи, позволяет более эффективно дискриминировать альтернативы) в задаче на бинарный выбор и 2) к менее пессимистичным оценкам вероятности в силу меньшей репрезентируемой реальностью ситуации по отношению к решателю (раз ситуация произошла, она не является угрожающей).

Основываясь на полученных результатах мы выдвинули гипотезу, что репрезентируемая реальность ситуации принятия решения связана с ее аффективной оценкой и, посредством нее, с активацией имплицитных механизмов принятия решения. В качестве дополнительной, мы выдвинули гипотезу о влиянии фактора временной локализации события, который должен усиливать наблюдаемый эффект.

Методика. В качестве стимульного материала мы использовали задачу с бинарным выбором, моделирующую задачу выбора в спортивном беттинге, а именно в ставках с гандикапом (форой). Суть этих задач состоит в том, что игрок совершает азартную ставку либо на команду-фаворита, либо на команду-аутсайдера. Так как команда-фаворит является более успешной по результатам предыдущих игр и шанс ее победы объективно больше, команда-аутсайдер получает фору, которая приводит к примерно уравниванию вероятности победы каждой из команд. В конечном итоге команда-фаворит представляется условием с неопределенным преимуществом (качественным, аффективным), тогда как

команда-аутсайдер – условием с определенным преимуществом (количественным, фактическим).

Всего было две бинарных независимых переменных, т. е. четыре варианта формулировки условия: репрезентативное опыту в будущем или прошедшем времени (условия 1 и 2) и нерепрезентативное также в будущем и прошедшем времени (условия 3 и 4). Условие 1 звучало следующим образом: «Иван и Олег – братья близнецы, оба занимаются шахматами с 5 лет, оба кандидаты в мастера спорта по шахматам. Они решили выяснить, кто из них лучший игрок и устроили дружеское соревнование. Но так как в этот день у Олега была температура 38 градусов и грипп, Иван дал Олегу фору в 1 очко, чтобы уравнять шансы (т. е. они начали играть со счетом 1:0 в пользу Олега). Как вам кажется, кто победит, если по оговоренным условиям ничья в этом соревновании невозможна?». Варианты ответа были следующие: «Победит Олег» или «Победит Иван». Отличие условия 2 состояло в том, что вместо игры в шахматы братья «сбивали мух в полете, кидая в них шахматами», условия 3 и 4 были сформулированы в прошедшем времени и сослагательном наклонении.

Отдельно отметим, что условия не содержат информации о количестве игр и содержат упоминание о том, что фора была направлена на уравнивание шансов, т. е. единственной приближенной к рациональной оценкой выигрыша в данном случае является $P = 0,5$ для каждого из игроков вне зависимости от того, играют ли они в шахматы или сбивают мух.

Все расчеты производились с помощью программы SPSS Statistics 18, применялись критерий хи-квадрат, методы биномиальной логистической регрессии и ROC-анализа.

Выборка. В исследовании приняло участие 188 человек, преимущественно студентов психологического факультета РГГУ дневного и вечернего отделений в возрасте от 17 до 48 лет ($M = 20,6$, $sd = 5$), в том числе 39 мужчин (20,5%).

Результаты. В первую очередь мы оценили, являлись ли ответы испытуемых случайными. Как оказалось, ответы были распределены неравномерно, отношение правдоподобия $\chi^2 = 8,537$, $p < 0,05$ (рис. 1). При этом в двух из четырех группах распределение ответов отличалось от равномерного – в обоих репрезентативных условиях с формулировкой в будущем ($\chi^2 = 4,245$, $p < 0,05$) и прошедшем времени ($\chi^2 = 9,846$, $p < 0,01$).

Далее мы также применили метод бинарной логистической регрессии, где зависимой переменной были ответы испытуемых, предикторами – степень реальности ситуации (chess), формулировка задачи в прошедшем времени (past) и женский пол (female).

Модель № 1 оказалась незначимой ($\chi^2 = 7,731$, $df = 3$), после чего в целях сокращения степеней

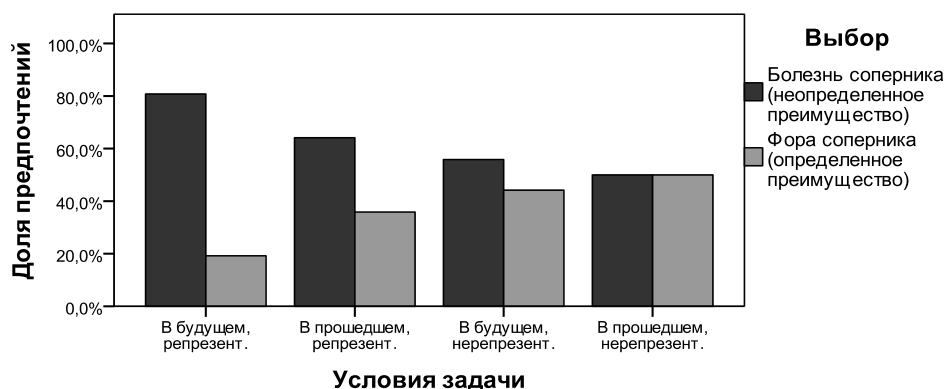


Рис. 1. Доли предпочтений определенного и неопределенного преимущества

свободы было принято решение удалить фактор гендерной принадлежности. Построенная в результате модель № 2 была значимой ($\chi^2 = 7,723$, $df = 2$, $p < 0,05$; $AUC = 0,611$ $p < 0,01$) с бета-коэффициентами $B(\text{chess}) = 0,774$ $p < 0,05$ и $B(\text{const}) = -1,134$ $p < 0,001$, и незначимым коэффициентом и $B(\text{past}) = 0,441$. Данная модель предсказывала минимальную вероятность ответа «определенное преимущество» при репрезентативном условии (игра в шахматы) и его формулировке в будущем времени – в 24,3% случаев (33,3% при формулировке в прошедшем времени) и максимальную вероятность этого ответа при нерепрезентативном условии (сбивают мух) и формулировке в прошедшем времени в 52% случаев (41,1% при формулировке в будущем времени).

Далее мы предположили, что формулировка в прошедшем времени, также как и нерепрезентативность условия задачи, приводит к восприятию условия как менее реального. На этом основании мы объединили в одно условие группы «нереальное условие + будущее время» и «реальное условие + прошедшее время», которое рассматриваем как промежуточную градацию нового фактора реальности задачи (reality). Применив метод бинарной логистической регрессии с единственным качественным предиктором «reality», принимавшим три значения (наименьшая, средняя, наибольшая) и без константы мы получили значимую модель № 3 ($\chi^2 = 14,784$ $p < 0,001$, $AUC = 0,6$ $p < 0,05$) с коэффициентами $B(\text{средняя}) = -0,423$ $p < 0,05$, $B(\text{наибольшая}) = -1,435$ $p < 0,01$ и исходным уровнем $B(\text{наименьшая})$, также значимым на уровне $p < 0,01$.

Так как в данной модели отсутствует константа, она является проще интерпретируемой: исходному уровню соответствует выбор при наименее реальном условии (прошедшее время, нерепрезентативность) и им в совокупности – вероятность случайного угадывания. Увеличение реальности приводит к изменению вероятности предпочтения определенного преимущества (форы), в частности, в 39,6% случаев при средней степени реальности и 19,2% для наиболее реального условия.

Выводы:

- 1) в ситуации, воспринимаемой как более реальной, испытуемые чаще отдают предпочтение «неопределенному преимуществу»;
- 2) в ситуации, воспринимаемой как менее реальной испытуемые склонны либо в большей степени ориентироваться на «определенное преимущество», либо осуществлять случайный выбор из предложенных альтернатив.

Обсуждение результатов. Несмотря на то, что формальные характеристики проблемы были идентичны в каждом из четырех условий, предпочтения испытуемых различались. Если в репрезентативном условии с исходом, локализованным в будущем, испытуемые выбирали вариант «неопределенное преимущество» в 81% случаев, то в нерепрезентативном условии с исходом, локализованным в прошлом, частоты выборов были равновероятными. Полученные данные не позволяют сделать однозначные выводы относительно влияния временной локализации события, так как в регрессионной модели соответствующий коэффициент не достиг уровня статистической значимости. Однако его включение в анализ повысило качество модели и определило отличие распределения ответов от равномерного в условии с локализацией исхода в будущем безотносительно его репрезентативности, тогда как в противном случае распределение ответов было равновероятным.

Исходя из наших теоретических представлений, и нерепрезентативность условия задачи индивидуальному опыту, и локализация исхода ситуации в прошедшем времени относятся к одному широкому классу ситуативных характеристик – параметрам, снижающим воспринимаемую реальность ситуации принятия решения. Реальность ситуации принятия решения, как следует из полученных нами результатов, приводит к переоценке значимости неопределенного преимущества (болезнь соперника) по сравнению с определенным (фора в одно очко). Это дает основания предполагать, что аффективная насыщенность, будь она связана с неопределенным преимуществом, будет приводить к большей переоценке этого параметра исхода

в реальной ситуации, чем в нереальной. Другими словами, чем более нереальной является задача, тем в большей степени ее решатели будут ориентироваться на определенное фактическое преимущество, несмотря на идентичность формальных характеристик задачи в обоих случаях.

Оба параметра условия – репрезентативность опыту и локализация исхода – вероятнее всего оказывают на выбор одинаковое по качеству, но не по выраженности влияние. По этой причине мы не склонны однозначно отвергать гипотезу о влиянии временной локализации исхода на выбор, так как вероятнее всего речь идет о достаточно слабом эффекте, который в нашей задаче был перекрыт более мощным фактором репрезентативности условия задачи.

Заключение. В результате проведенного исследования нам не удалось однозначно подтвердить гипотезу о влиянии временной локализации ситуации и ее исхода на предпочтения, несмотря на различия эмпирических распределений предпочтений при различных формулировках условия во времени. Репрезентативность проблемы, напротив, оказывает существенное влияние и приводит к переоценке качественного неопределенного преимущества (оценка которого зависит от аффективной насыщенности) по сравнению с количественным определенным, что предсказывает более рациональный выбор в задачах, формулировка которых приводит к восприятию условия как менее реального. Таким образом, временная локализация ситуации принятия решения и ее исхода в прошлом могут влиять на выбор только как фактор, снижающий воспринимаемую реальность проблемы, но не как самостоятельный параметр задачи.

Библиографический список

1. *Карбанов А.П.* Влияние временной локализации проблемы на активацию имплицитных механизмов снижения неопределенности при принятии решений // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2017. – № 3 (47). – С. 68–73.
2. *Карбанов А.П.* Влияние временной локализации события на оценку его вероятности как фактор принятия решений // Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (41). – С. 103–106.
3. *Малютина Т.Д.* Методы принятия управленческих решений при разных уровнях неопределенности // УЭКС. – 2013. – № 12 (60). – С. 19.
4. *Fazio R.H., Pietri E.S., Rocklage M.D., Shook N.J.* Positive versus Negative Valence: Asymmetries in Attitude Formation and Generalization as Fundamental Individual Differences // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 2015. – V. 51. – P. 97–146.
5. *Kahneman D.* Thinking fast and slow. – NY: Farrar, Straus and Giroux. – 2011. – P. 499.
6. *Klauer K. C.* Charge and discharge in problem solving. A theory of declarative simplification: Belastung und Entlastung beim Problemlösen. Eine Theorie des deklarativen Vereinfachens. – Göttingen: Hogrefe. – 1993.
7. *Loewenstein G., O'Donoghue T., Sudeep B.* Modeling the interplay Between Affect and Deliberation // *Decision*. – 2015. – V. 2(2). – P. 55–81.
8. *Metcalf J., Mischel W.* A Hot/Cool System Analysis of Delay of Gratification: Dynamic of Willpower // *Psychological review*. – 1999. – V. 106(1). – P. 3–19.
9. *Pachur T., Hertwig R., Wolkewitz R.* The Affect Gap in Risky Choice: Affect-rich outcomes attenuate attention to probability information // *Decision*. – 2013. – V. 1 (1). – P. 64–78.
10. *Rottenstreich Y., Hsee C. K.* Money, kisses, and electric shocks: On the affective psychology of risk // *Psychological Science*. – 2001. – V. 12 (3). – P. 185–190.

References

1. *Karabanov A.P.* Influence of the time localization of a problem on the activation of implicit mechanisms of decrease in uncertainty at decision-making // *Innovation in psychological and pedagogical studies*. – 2017. – No 3 (47). – P. 68–73.
2. *Karabanov A.P.* Time Localization Impact on Evaluation of the Event Probability as a Decision-Making Factor // *Vestnik YArGU im. P.G. Demidova. Seriya Humanitarnye Nauki*. – 2017. – No 3 (41). – P. 103–106.
3. *Malyutina T. D.* Metody prinyatiya upravlencheskikh reshenij pri raznykh urovnyakh neopredelennosti // *UEHKS*. – 2013. – No 12 (60). – P. 19.
4. *Fazio R. H., Pietri E. S., Rocklage M. D., Shook N. J.* Positive versus Negative Valence: Asymmetries in Attitude Formation and Generalization as Fundamental Individual Differences // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 2015. – V. 51. – P. 97–146.
5. *Kahneman D.* Thinking fast and slow. – NY: Farrar, Straus and Giroux. – 2011. – pp. 499.
6. *Klauer K. C.* Charge and discharge in problem solving. A theory of declarative simplification: Belastung und Entlastung beim Problemlösen. Eine Theorie des deklarativen Vereinfachens. – Göttingen: Hogrefe. – 1993.
7. *Loewenstein G., O'Donoghue T., Sudeep B.* Modeling the interplay Between Affect and Deliberation // *Decision*. – 2015. – V. 2 (2). – P. 55–81.
8. *Metcalf J., Mischel W.* A Hot/Cool System Analysis of Delay of Gratification: Dynamic of Willpower // *Psychological review*. – 1999. – V. 106 (1). – P. 3–19.
9. *Pachur T., Hertwig R., Wolkewitz R.* The Affect Gap in Risky Choice: Affect-rich outcomes attenuate attention to probability information // *Decision*. – 2013. – V. 1 (1). – P. 64–78.
10. *Rottenstreich Y., Hsee C. K.* Money, kisses, and electric shocks: On the affective psychology of risk // *Psychological Science*. – 2001. – V. 12 (3). – P. 185–190.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Социальное развитие личности характеризуется поэтапностью, неравномерностью, качественным преобразованием и совершенствованием социально-личностных конструктов, определяющих эффективность взаимодействия с социумом. К таким образованиям личности, определяющим ее адаптированность в социуме, относятся механизмы психологической защиты, которые могут носить продуктивный, относительно продуктивный или непродуктивный характер.

В статье представлены результаты изучения механизмов психологической защиты подростков трех категорий: с нарушением зрения, с нарушением слуха и их нормально развивающихся сверстников. Экспериментальное исследование позволило выявить наиболее характерные психологические защиты для всех групп подростков и для каждой в отдельности, обнаружить различия между группами, основанные на тенденции к использованию подростками с сенсорными нарушениями незрелых защит эмоционального профиля, характерных для лиц младшего школьного возраста.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, социальное развитие, социально-психологическая компетентность, сенсорные нарушения.

Динамичность современного мира, его изменчивость и ускорение темпа социальных процессов, экономическая нестабильность и повышенная интенсивность коммуникативной сферы несут в себе стрессовую нагрузку, предъявляя требования к способности личности адекватно реагировать на сложные напряженные жизненные ситуации, тем самым справляться с вызовами времени и оставаться в сегменте адаптированности. В процессе социального развития личности, под которым понимается «количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания» [4] происходит непрерывное изменение или нивелирование одних, усложнение других и появление новых стилей реагирования, которые обуславливают в определенной степени модель социально-психологической компетентности человека во взаимодействии с социумом.

В связи с этим особое внимание уделяется неповторимому, индивидуальному способу взаимодействия человека с социальной реальностью, складывающегося из стилей реагирования личности на сложные жизненные ситуации, к которым в зависимости от уровня (сознательного или бессознательного), механизма действия и получаемого эффекта относят сопротивление (психологические защиты) и совладание (копинг-поведение).

Общеизвестно, что повышенной чувствительностью к стрессу обладают подростки, психологические механизмы которых еще не отличаются устойчивостью, но находятся в стадии активного развития и закрепления на этом возрастном этапе. И если в младшем подростковом возрасте наблюдается дефицит конструктивных стратегий при преобладании эмоционально ориентированных форм преодоления (Р.М. Грановская, В.В. Лебе-

динский, И.М. Никольская и др.), то в дальнейшем, с переходом подростка на уровень теоретического, абстрактно-логического мышления происходит возрастание интеллектуальных стратегий. К старшему подростковому возрасту человек научается использовать такие конкретные механизмы совладания с внутренним напряжением, которые используют взрослые люди. Например, взаимодействуют с продуктами человеческого творчества (читают книги, слушают музыку, ходят в кино) или творчески самовыражаются (пишут стихи, поют, рисуют). Постепенно подростки все больше прибегают к обдумыванию и осмыслению затруднительных ситуаций. Межличностное общение со сверстниками, которое порой находится на уровне глубоко интимных отношений, стимулирует обсуждение и всестороннюю рефлексию самых разнообразных трудностей подростка [10].

Согласно теории Р. Плутчика (R. Plutchik), психологические защиты являются производными эмоций, которые в свою очередь определяются как базисные средства адаптации, призванные решать проблемы выживания на всех филогенетических уровнях [11]. В связи с этим предлагается рассматривать адаптационные проблемы, к которым на разных этапах развития относят проблемы временности и иерархии, территориальности и идентичности. Л.Ф. Обухова отмечает, что неудовлетворительное решение адаптационных проблем иерархии и идентичности (при фрустрированности потребностей в свободе и автономии, в признании и самоопределении) приводит к кризису отношений, а неудовлетворение адаптационных проблем временности и территориальности (при фрустрации потребности в безопасности, в успехе и эффективности) актуализирует кризис мировоззрения [8]. Процесс решения адаптационных проблем, связанных с удовлетворением или фру-

трацией потребностей личности, сопровождается сильными эмоциональными реакциями и использованием системы копинг-поведения или психологических защит, предохраняющих личность от острых переживаний и эмоционального перенапряжения. Отсюда можно сделать предположение: чем выше степень использования психологических защит, тем выше степень неудовлетворенности потребностей.

Изучению проблемы формирования стилей реагирования личности в проблемной ситуации посвящено немало работ как в зарубежной (Ф. Перлз, А. Фрейд, З. Фрейд), так и в отечественной психологии (Р.М. Грановская, Е.Р. Исаева, Р. Лазарус, Р.Р. Набиуллина, И.М. Никольская и др.). Однако исследованию стилей реагирования в специальной психологии уделяется значительно меньше внимания, несмотря на то, что снижение ресурсного обеспечения процессов адаптации и интеграции в общество лиц с отклонениями в развитии, в том числе подростков с сенсорными нарушениями (слабослышащих и слабовидящих), отражается на возможности преодоления ими напряженных ситуаций во взаимодействии.

Известно, что у слабослышащих подростков в связи с неполноценностью слухового восприятия и специфичности собственного фонетического оформления речи затрудняется формирование коммуникативных навыков и социальной адаптации, в частности, усвоение норм поведения, которые часто становятся источником возникновения стрессовых ситуаций в сфере субъект-субъектного взаимодействия. Кроме того, подросткам с нарушениями слуха характерны «недостаточная рефлексивность, инфантильность личности, неудовлетворенность социогенных потребностей...» [2, с. 305].

В отечественной тифлопсихологии отмечается, что у лиц с нарушением зрения обнаруживаются трудности в накоплении чувственного опыта, изменение активности, а также качества и динамики потребностей, искажение эмоциональных реакций, характерные состояния напряженности [1].

В качестве гиперкомпенсаторной реакции у некоторых подростков с нарушением зрения появляется игнорирование своего нарушения, агрессивность, но чаще для них характерны застенчивость и ранимость, недоверчивость, повышенная чувствительность, тревожность, аффективные нарушения. Последнее проявляется в изменении настроения, в неадекватных эмоциональных реакциях [1]. Переживание дефекта, вызывающее напряжение, ударяет по самооценке и стимулирует возникновение своеобразной компенсаторной реакции – некритического стремления к равенству с нормально видящими людьми. Недостаток ресурсов, не оправдывающих данную стратегию, приводит к внутренним и внешним конфликтам, усиливая негативные эмоциональные состояния

и способствуя возникновению сложных ситуаций в межличностном взаимодействии.

Недостаток внутренних ресурсов для формирования стратегий преодоления – это итог влияния комплекса факторов, среди которых важнейшую роль играют детско-родительские отношения. По мнению И.М. Никольской и Р.М. Грановской, защитные механизмы «возникают у ребенка как результат усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения; негативного воздействия со стороны родителей» [7, с. 41].

Теоретический анализ проблем семейного воспитания детей и подростков с отклонениями в развитии показывает, что в практике семейного воспитания детей с нарушением зрения наиболее характерными моделями родительского отношения являются гиперопека, гипоопека, скрытое и открытое неприятие своего ребенка. Недооценка родителями дефекта зрения, приводит к неоправданному оптимизму (В.П. Гудонис), а переоценка приводит к выстраиванию системы запретов, ограничивая самостоятельность ребенка и снижая его активность [по 9]. Схожие типы родительского воспитания выделяют в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха. Так, О.О. Копнина выделяет полное принятие, сверхопеку, нереалистическое отношение, безразличие [3].

Мы предполагаем, что подростки с сенсорными нарушениями, имеющие иное качество и динамику потребностей, отставание в психическом развитии, недостаточность сформированности коммуникативных навыков, а также зачастую воспитывающиеся в условиях неадекватного родительского отношения, будут демонстрировать, во-первых, незрелые психологические защиты, отличающиеся эмоциональной окрашенностью; во-вторых, количество психологических защит окажется значительно выше в сравнении с подростками с условно нормативным развитием.

Экспериментальное исследование проводилось по методике «Опросник копинг-стратегий у школьников» [7] с двумя экспериментальными группами подростков: слабовидящими (n=70), слабослышащими (n=60) и контрольной группой (далее КГ) – подростками с условно нормативным поведением (n= 80). Слабовидящие подростки с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2, с сохранным цветоощущением и способностью к цветовосприятию. Слабослышащие подростки с диагнозом «двусторонняя сенсоневральная тугоухость», преимущественно II или II-III или III степени, редко IV степени.

Возраст испытуемых от 12 до 15 лет, все респонденты с сенсорными нарушениями обучаются в системе специального образования, согласно результатам мультимодального анамнеза группы схожи по социальным характеристикам. Исследование носило индивидуализированный характер:

проводилось с каждым в отдельности, шрифт текста диагностических бланков при их предъявлении подросткам с нарушением зрения был изменен (Arial) и увеличен (до 18), подросткам с нарушением слуха оказывалась помощь сурдопедагогом (при предъявлении инструкции и в процессе выбора копинг-стратегии).

В настоящей работе рассмотрим результаты проведенного опроса лишь по первой инструкции, согласно которой подростки выделяют те копинг-стратегии, которые чаще всего используют в трудных и неприятных для них ситуациях. Результаты методики были подвергнуты частотному анализу (критерий углового преобразования Фишера).

Сравнительный анализ частоты использования копинг-стратегий подростками представлен в таблице 1.

Механизмы психологической защиты традиционно делятся на адаптивные (или продуктивные), позволяющие решить проблему, относительно адаптивные и неадаптивные (или непродуктивные).

Общими адаптивными или относительно адаптивными стратегиями, которые наиболее часто используют подростки всех трех групп (более 50% в каждой группе) для снятия напряжения

и беспокойства оказались следующие: «смотрю TV, слушаю музыку», «играю во что-нибудь», (конструктивная активность по Э. Хайму), «мечтаю, представляю себе что-нибудь» (стратегия замещения или отвлечения), «старюсь расслабиться, оставаться спокойным» (компенсация по Э. Хайму), т.е. для снятия напряжения подростки склонны использовать стратегии, направленные на смену деятельности и стремление контролировать себя в ситуации напряжения или расслабиться через сглаживание остроты восприятия негативной ситуации. Стратегия «играю во что-нибудь» значительно чаще применяется подростками с нарушением слуха в сравнении с КГ (достоверность различий на уровне 0,05).

Общей неадаптивной стратегией, используемой более 50% подростков в каждой группе, является стратегия подавления или вытеснения: «старюсь забыть». Забывание неприятной ситуации происходит без ее достаточной когнитивной и эмоциональной переработки, что не может гарантировать совладание с ситуацией.

Стратегия «гуляю», обладает достаточной частотой использования, подростками с нарушением слуха. Стратегия «обнимаю или прижимаю к себе

Таблица 1

Сравнительный анализ частоты использования копинг-стратегий подростками

Способы поведения	КГ	НЗ	φ	КГ	НС	φ
Остаюсь сам по себе, один	46,6	51,4	-	46,6	73,3	2,9
Кусаю ногти или ломаю суставы пальцев	13,3	17,1	-	13,3	20	-
Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь	13,3	45,7	4,21	13,3	70	6,7
Плачу и грущу	10	11,4	-	10	40	3,9
Мечтаю, представляю себе что-нибудь	60	57,1	-	60	70	-
Делаю что-то подобное	3,3	14,3	2,34	3,3	53,3	6,9
Гуляю	36,6	48,5	-	36,6	83,3	5,31
Рисую, пишу или читаю что-нибудь	40	42,9	-	40	76,6	4,1
Ем или пью	26,6	34,3	-	26,6	50	2,58
Борюсь или дерусь с кем-нибудь	6,6	17,1	1,98	6,6	33,3	3,7
Схожу с ума	3,3	11,4	1,83	3,3	0	-
Бью, ломаю или швыряю вещи	10	17,1	-	10	26,6	2,42
Дразню кого-нибудь	6,6	2,8	-	6,6	33,3	3,7
Играю во что-нибудь	63,3	60	-	63,3	80	2,05
Бегаю или хожу пешком	16,6	28,5	-	16,6	60	4,97
Молось	6,6	17,1	1,75	6,6	46,6	5,2
Прошу прощения, говорю правду	40	45,7	-	40	66,6	2,85
Сплю	46,6	42,9	-	46,6	63,3	1,74
Говорю сам с собой	23,2	25,7	-	23,2	66,6	4,95
Говорю с кем-нибудь	63,3	45,7	1,92	63,3	63,3	-
Думаю об этом	63,3	37,1	2,94	63,3	46,6	-
Старюсь забыть	50	57,1	-	50	53,4	-
Старюсь расслабиться, оставаться спокойным	63,3	62,9	-	63,3	63,3	-
Смотрю телевизор, слушаю музыку	60	71,4	-	60	63,3	-
Воплю и кричу	10	8,5	-	10	16,6	-

* Критические значения φ * при любых n1 и n2 φ кр = { **1.64 (< 0,05); 2.31 (< 0,01)**.

кого-то близкого, любимую вещь», характерная для младшего школьника, также остается актуальной и для подростков с сенсорными нарушениями (достоверность различий с КГ на уровне 0,01). Выраженность этой стратегии, относящейся к группе эмоциональных, является признаком социально-эмоциональной незрелости подростков этих групп, для которых по-прежнему актуальны эмоциональные формы преодоления напряжения. Подростки с условно нормативным развитием данную стратегию используют минимально.

Подсознательной основой копинг-стратегий когнитивного плана становятся отвлечение, проблемный анализ, избегание. Подросткам с условно нормативным развитием характерна когнитивная стратегия проблемного анализа – «думаю об этом». Внутренняя речь подростков этой группы, как стремление обдумать представляет собой индикатор осмысленности и рефлексивности, способности к переработке информации.

Несмотря на то, что стратегия «остаюсь сам по себе, один» (больше характерна подросткам с нарушением слуха), основанная на отвлечении, уходе от общения и погружение в свой внутренний мир, позволяет отреагировать, отработать различные ситуации напряжения, но все же является относительно адаптивной. Респондентам с нарушением слуха в принципе более характерны стратегии, основанные на общении, обращении к себе или другим: «прошу прощения или говорю правду», «говорю сам с собой», «говорю с кем-нибудь» (поиск поддержки), что, вероятнее всего, является определенным компенсаторным механизмом.

Стратегия «прошу прощения или говорю правду» достоверно чаще встречается у подростков с нарушением слуха (достоверность различий с КГ на уровне 0,01). Эта стратегия, как чувство вины априори связана со страхом наказания и страхом потери любви субъекта, что соотносится с базовой потребностью в безопасности. Признаваясь в своем поступке, человек ожидает прощения, однако если этого не происходит, или прощение носит формальный характер, то подросток испытывает разочарование и сомнения в контролируемости мира. Этот факт может способствовать скрытию своих поступков в дальнейшем или стимулировать ложь и усиление социально не одобряемых стратегий. Р.М. Грановская и И.М. Никольская подчеркивают важность стратегии «прошу прощения или говорю правду», указывая на необходимость неформального социального взаимодействия с ребенком [7].

Импульсивные акты субъект-субъектного взаимодействия в виде копинг-стратегий эмоционально-поведенческого плана в ситуации напряжения («бью, ломаю или швыряю вещи», «борюсь или дерусь с кем-нибудь», «делаю что-то подобное», «дразню кого-нибудь»), противопоставляемые рефлексивным актам, чаще используются слабос-

лышащими подростками и свидетельствуют о недостаточной мыслительной переработке ситуации, о стремлении к эмоциональной разрядке путем активных и контрпродуктивных действий.

Избегание («плачу и грущу», «сплю») как мысленное стремление и поведенческое усилие, направленное к бегству, и эмоционально-фокусированный копинг, ориентированный на эмоциональную разрядку («бью, ломаю или швыряю вещи») или дистанцирование от проблем путем отрицания и вытеснения («старюсь забыть», «ем или пью») чаще встречаются у подростков с нарушением слуха, что подтверждается и в работах других авторов [5].

Социально не одобряемые стратегии поведения и реагирования агрессивного и аутоагрессивного направления не вошли в перечень наиболее употребляемых (более 50%) подростками ни в одной из групп.

Таким образом, наиболее характерными психологическими механизмами защиты для подростков всех трех групп являются относительно адаптивные стратегии: «мечтаю, представляю себе что-нибудь», «играю во что-нибудь», «старюсь расслабиться, оставаться спокойным», «смотрю телевизор, слушаю музыку».

Число эмоционально-поведенческих форм реагирования на фрустрацию (свойственных младшим школьникам) у подростков с сенсорными нарушениями достоверно выше по сравнению с подростками с нормативным развитием («обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь», «борюсь или дерусь», «делаю что-то подобное» и др.). Подростки с нормативным развитием превосходят своих сверстников с сенсорными нарушениями в частоте применения адаптивной когнитивной копинг-стратегии «думаю об этом».

Количество часто используемых стратегий в ситуациях напряжения у подростков с нарушением слуха значительно выше, чем у подростков с условно нормативным развитием и несколько выше, чем у подростков с нарушением зрения, что вероятнее всего является следствием блокирования одной или нескольких потребностей и неудовлетворение соответствующих им проблем адаптации, которые остаются перманентно актуальными для подростков с отклонениями в развитии. Особенности развития личности в условиях дизонтогенеза накладываются на без того непростое развитие в подростковом возрасте, ограничивая возможности развития адаптивного копинг-поведения.

Библиографический список

1. Коган Б.М., Яковлева А.В. Личностные характеристики слабовидящих подростков // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 67–72.
2. Королева Ю.А., Матасов Ю.Т. Личностные ресурсы социально-психологической компетент-

ности подростков в условиях дизонтогенеза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 301–306.

3. Копнина О.А. Педагогическая культура родителей детей с нарушениями слуха и стратегии семейного воспитания // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – № 2. – С. 44–47.

4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

5. Михайлова Н.Ф. Совладающее поведение у детей с нормальным и аномальным развитием: новый методический инструментарий для исследования / Н.Ф. Михайлова, А.В. Смирнова, Е.А. Желобова, К.Ю. Максимова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2016. – Т. 9. – № 1. – С. 32–43.

6. Морозова Н.Г. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабослышащих детей в период подросткового кризиса: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2002. – 235 с.

7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. – 507 с.

8. Ольхина Е.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения // Специальное образование. – 2006. – № 7. – С. 34–39.

9. Цыбенжапова Е.В. Роль и механизмы формирования защитного поведения в регуляции личности // Психология XXI века: Актуальные проблемы и тенденции развития: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2007. – С. 138–140.

10. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions / Izard E. (ed.) Emotions in personality and psychopathology. – N.Y., 1979. – P. 229–257.

References

1. Kogan B.M., Yakovleva A.V. Lichnostnye harakteristiki slabovidyashchih podrostkov //

Special'noe obrazovanie. – 2012. – № 2. – S. 67–72.

2. Koroleva YU.A., Matasov YU.T. Lichnostnye resursy social'no-psihologicheskoy kompetentnosti podrostkov v usloviyah dizontogeneza // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – № 4. – S. 301–306.

3. Koptina O.A. Pedagogicheskaya kul'tura roditel'ej detej s narusheniyami sluha i strategii semejnogo vospitaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. – 2008. – T. 14. – № 2. – S. 44–47.

4. Mardahaev L.V. Social'naya pedagogika. – M.: Gardariki, 2005. – 269 s.

5. Mihajlova N.F. Sovladayushchee povedenie u detej s normal'nym i anomal'nym razvitiem: novyj metodicheskij instrumentarij dlya issledovaniya / N.F. Mihajlova, A.V. Smirnova, E.A. ZHelobova, K.YU. Maksimova // Vestnik YUUrGU. Seriya: Psihologiya. – 2016. – T. 9. – № 1. – S. 32–43.

6. Morozova N.G. Osobennosti razvitiya ehmocional'no-lichnostnoj sfery slabovidyashchih detej v period podrostkovogo krizisa: dis. ... kand. psihol. nauk. – N. Novgorod, 2002. – 235 s.

7. Nikol'skaya I.M., Granovskaya R.M. Psihologicheskaya zashchita u detej. – SPb.: Rech', 2001. – 507 s.

8. Ol'hina E.A. Osobennosti detsko-roditel'skih otnoshenij v sem'yah, vospityvayushchih detej s narusheniyami zreniya // Special'noe obrazovanie. – 2006. – № 7. – S. 34–39.

9. Cybenzhapova E.V. Rol' i mekhanizmy formirovaniya zashchitnogo povedeniya v regulyacii lichnosti // Psihologiya XXI veka: Aktual'nye problemy i tendencii razvitiya: Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M.: Izd-vo MNEHPU, 2007. – S. 138–140.

10. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions / Izard E. (ed.) Emotions in personality and psychopathology. – N.Y., 1979. – P. 229–257.

ИЗУЧЕНИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема результативности мнемических способностей современных перво-классников. Автор приходит к обоснованному выводу, что испытуемые с третьим уровнем развития мнемических способностей являются более успешными при запоминании простого и усложненного невербального бессмысленного материала. Испытуемые со вторым уровнем развития мнемических способностей менее успешны при запоминании невербального бессмысленного материала. Субъекты со вторым уровнем развития мнемических способностей характеризуются внешней регуляцией мнемических действий, субъекты с третьим уровнем – внешне-внутренней. Особое внимание в статье уделено сравнению операционных механизмов мнемических способностей младших школьников с выявленными уровнями развития функциональной системы мнемических способностей. Младшие школьники 7–8 лет при запоминании простого и усложненного бессмысленного материала не применяют операционные механизмы схематизации и структурирования. Запоминание предлагаемого материала осуществляется субъектами благодаря операционным механизмам: опорного пункта, группировки, аналогии, ассоциации, перекодирования.

Ключевые слова: мнемические способности, функциональные механизмы, операционные механизмы, регулирующие механизмы.

Прочность запоминания учебного материала является основой успешного обучения в условиях современной школы. Проблема всестороннего, глубокого изучения запоминания учащимися необходимой информации приобрела особую значимость как для организации учебной деятельности в целом, так и для оказания своевременной и систематической помощи слабоуспевающим младшим школьникам. В этой связи особую актуальность приобрел всесторонний качественно-количественный анализ развития и функционирования мнемических способностей первоклассников.

Б.Г. Ананьев полагал, что способности – это «...наиболее существенные особенности личности, обеспечивающие количественный и качественный уровень деятельности и поведения» [1].

В.Д. Шадриков утверждал, что способности – «это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии и реализации отдельных психических функций» [5, с. 74].

А.А. Смирнов ввел в отечественную науку понятие «мнемические способности», под которым понимал быстроту, точность, прочность запоминания [3].

С.А. Изюмова писала: «Мнемические способности представляют собой сложное многоуровневое иерархически организованное образование. Они являются многомерными и динамичными» [2].

Л.В. Черемошкина определила мнемические способности как «средства мнемической активности и мнемической деятельности, имеющие качественно-количественное своеобразие, проявляющееся в запоминании, сохранении, забывании, узнавании и воспроизведении информации» [4]. Мнемические способности реализуются системой функциональных, операциональных и регулирующих механизмов.

Результатом и высшим уровнем формирования мнемических способностей является функциональная система мнемических способностей. Уровневая схема развития ФСМС подробно описана в работах Л.В. Черемошкиной (2000, 2009).

Для изучения эффективности и качественного своеобразия запоминания невербального бессмысленного материала испытуемыми применялся метод развертывания мнемической деятельности (Л.В. Черемошкина, 2009) [4, с. 297–306].

В исследовании приняли участие 80 первоклассников (40 мальчиков и 40 девочек 7–8 лет). Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 2, МОУ СОШ № 18 города Орехово-Зуево.

Средние показатели эффективности запоминания простого (карточка № 2) и усложненного (карточка № 3) бессмысленного материала младшими школьниками 7–8 лет отличаются всего на 8 секунд. Показатель продуктивности функциональных механизмов первоклассников составляет в среднем 11,7 секунд. Эффективность функциональных и операционных механизмов – 19,8 секунд.

В выборке обследованных нами школьников были выделены две группы учащихся. Первую группу составили дети со вторым уровнем развития мнемических способностей. Таковых оказалось 70 человек или 87,5% (рис. 1). Первоклассников с третьим уровнем развития ФСМС всего 10 человек или 12,5%. Таким образом, младших школьников с третьим уровнем развития мнемических

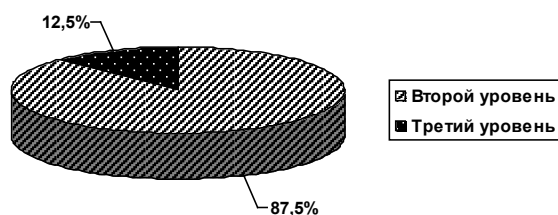


Рис. 1. Уровень развития мнемических способностей первоклассников

ских способностей в 7 раз меньше, чем детей со вторым уровнем.

Представляется целесообразным указать на тот факт, что у детей со вторым уровнем развития мнемических способностей (87,5%) регулирующие механизмы только формируются. Процесс запоминания осуществляется довольно продолжительно. В течение всей мнемической деятельности мы наблюдали преобладание эмоционального отношения к материалу и исключительно внешнюю регуляцию: «Я запоминала потому, что вы так сказали», «Можно мне рассказать стихотворение, а эти картинки выучим потом». Данная категория детей 7–8-летнего возраста нуждалась в установлении доверительно-дружеских отношений с экспериментатором. Абсолютно все обследованные нами первоклассники пережили свои субъективные трудности и только после этого принимали и начинали работать над поставленной перед ними задачей.

Младшие школьники с третьим уровнем мнемических способностей (12,5%) отличаются существенно иной стадией сформированности регулирующих механизмов. Стадия эмоционально неприятия задания продолжается намного короче. Мотивация установления контакта с экспериментатором выражена не так ярко: «Я все запомню сам, раз так нужно», «Задание интересное, но трудное». Дети охотно рассказывают о том, как запоминали картинки, но уже после выполненного задания. Следует подчеркнуть, что единого плана до запоминания не формируется вовсе. Дети выбирают одну линию или точку и постоянно пересчитывают линии на рисунке. Механизмы коррекции и контроля производимых действий слиты воедино и выражены в виде «сличения» с образцом.

Таким образом, мы пришли к заключению: у первоклассников со вторым уровнем развития мнемических способностей (87,5%) выражена внешняя регуляция мнемических действий, у младших школьников с третьим уровнем развития мнемических способностей (12,5%) регуляция внешне-внутренняя.

Мы считаем правильным указать, что испытуемые со вторым уровнем развития мнемических способностей запоминают карточку № 2 в среднем на 0,7 секунды дольше, чем в целом все обследованные нами дети. Карточку № 3 они запоминают медленнее на 0,6 секунды (табл. 1). Младшие школьники с третьим уровнем развития мнемических способностей запоминают карточку № 2 бы-

стрее на 4,7 секунды, а карточку № 3 – на 4,4 секунды скорее.

Показатели эффективности запоминания простого и усложненного материала испытуемых позволяют утверждать: мнемические способности младших школьников со вторым уровнем развития слабее (табл. 1). Данный результат отчетливо проявляется как при запоминании простого бессмысленного материала (карточка № 2), так и при запоминании усложненного бессмысленного материала (карточка № 3). Скорость запоминания простого бессмысленного материала детьми со вторым уровнем развития ФСМС составляет 12,4 секунды. Первоклассники с третьим уровнем ФСМС справляются с данным заданием всего за 7 секунд. Это значит, что для запоминания карточки № 2 данной категории школьников требуется на 5,4 секунды меньше. Выявленная нами закономерность сохраняется также при запоминании усложненного бессмысленного материала. Так карточку № 3 дети с третьим уровнем развития ФСМС запоминают за 15,4 секунды. Учащимся со вторым уровнем развития мнемических способностей требуется 20,4 секунды для успешного выполнения задания.

Следовательно, первоклассники с третьим уровнем развития мнемических способностей запоминают усложненный бессмысленный материал на 5 секунд быстрее, чем школьники со вторым уровнем развития.

По данным наших наблюдений за испытуемыми во время запоминания и анализу их словесных отчетов после запоминания мы установили: операционные механизмы субъектов со вторым уровнем развития мнемических способностей включаются в процесс запоминания на 12–13 секунде. Операционные механизмы мнемических способностей младших школьников с третьим уровнем развития мнемических способностей включаются в деятельность значительно скорее, на 7–8 секунде.

Таким образом, в первой группе обследованных нами субъектов (87,5%) при запоминании предъявляемой картинки не используются операционные механизмы: схематизации, структурирования, достраивания материала (табл. 2). Запоминание простого и усложненного бессмысленного материала осуществляется при активном применении детьми группировки (70 человек, 100%), опорного пункта (70 человек, 100%), ассоциации (44 человека, 63%), аналогии (40 человек, 57%). Операционный механизм перекодирования

Таблица 1
Средние показатели продуктивности ФМ и эффективности ФМ и ОМ младших школьников с выявленными уровнями развития мнемических способностей

Уровень развития ФСМС	Показатели	
	Продуктивность ФМ, с	Эффективность ФМ и ОМ, с
Второй	12,4	20,4
Третий	7	15,4

**Операционные механизмы младших школьников
с выявленными уровнями развития мнемических способностей**

Уровень развития ФСМС	Виды операционных механизмов (ОМ) и частота их использования испытуемыми, %							
	схематизация	структурирование	аналогия	ассоциация	опорный пункт	группировка	доставание материала	перекодирование
Второй	-	-	57	63	100	100	-	10
Третий	-	-	40	60	100	100	80	20

используют всего лишь 7 первоклассников, что составляет 10%.

Проанализировав полученные нами результаты и обобщив ответы детей при запоминании, мы можем с уверенностью заключить: у обследованных нами младших школьников со вторым уровнем развития мнемических способностей (87,5%) выражен перцептивный уровень развития операционных механизмов с элементами образного уровня. Дети воспроизводят задание неверно 7–8 раз подряд. Они не выделяют главного на картинке и не достраивают ее до целостного образа: «Тут просто такая каракатица», «Это, наверное, что-то разлили, а потом нарисовали», «Я просто отдельные палочки запоминаю». Только после настойчивой просьбы экспериментатора младшим школьникам удается назвать фигуру «ежиком» или «талым снегом».

Младшие школьники с третьим уровнем развития функциональной системы мнемических способностей (12,5%) при выполнении задания не используют схематизацию и структурирование. Представляется необходимым также указать, что операционные механизмы группировки и опорного пункта используют все испытуемые данной категории (10 человек, 100%) (табл. 2). При этом операционный механизм ассоциации используют 6 человек (60%), аналогию 4 человека (40%). Перекодирование применяют 2 субъекта (20%). Однако, операционный механизм доставания материала, который был полностью проигнорирован при запоминании детьми со вторым уровнем развития функциональной системы мнемических способностей, первоклассниками с третьим уровнем используется весьма активно (8 человек, 80%).

Первоклассники с третьим уровнем развития мнемических способностей (12,5%) продемонстрировали нам образный уровень развития операционных механизмов с некоторыми элементами мыслительной обработки материала. Дети воспроизводят наше задание совершенно неправильно 3–4 раз. Затем они самостоятельно начинают считать элементы на карточке и продолжают ошибаться. Субъекты называют картинку «домиком»,

«жучком», «бабочкой», стараются задание дорисовать и достроить, перевернуть: «Я сначала дорисую картинку до шалаша, поверну и пририсую флажок». Однако, несмотря на всевозможные способы обработки запоминаемого материала, мы констатировали отсутствие системности и апперцепции при работе.

Проведенное нами исследование и последующий поэтапный анализ полученных данных позволяет заключить: появление в выборке первоклассников испытуемых с третьим уровнем развития мнемических способностей связан с использованием большего количества операционных механизмов. При этом у младших школьников начинает формироваться внутренний контроль как результат взаимодействия функциональных и операционных механизмов.

По результатам качественно-количественного анализа полученных нами данных можно сделать следующие выводы:

1. Младшие школьники с третьим уровнем развития мнемических способностей являются более успешными при запоминании простого и усложненного невербального бессмысленного материала. Первоклассники со вторым уровнем развития мнемических способностей менее успешны при запоминании невербального бессмысленного материала.

2. Субъекты со вторым уровнем развития мнемических способностей характеризуются внешней регуляцией мнемических действий. Младшие школьники с третьим уровнем развития мнемических способностей отличаются внешне-внутренней регуляцией запоминания.

3. Испытуемые со вторым и третьим уровнями развития функциональной системы мнемических способностей осуществляют запоминание предлагаемого материала при использовании операционных механизмов: опорного пункта, группировки, аналогии, ассоциации, перекодирования.

4. Первоклассники с третьим уровнем развития мнемических способностей отличаются более быстрым включением в мнемическую деятельность

операционных механизмов. У детей со вторым уровнем развития мнемических способностей более медленная скорость включения операционных механизмов.

5. Младшие школьники с выявленными нами уровнями развития мнемических способностей при запоминании материала не применяют операционные механизмы схематизации и структурирования.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человековедения. – М.: Наука, 1977. – 207 с.
2. *Изымова С.А.* Природа мнемических способностей и дифференциация обучения: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 474 с.
3. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 423 с.

4. *Черемошкина Л.В.* Психология памяти. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 318 с.

5. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

References

1. Anan'ev B.G. O problemakh sovremennogo chelovekovedeniya. – M.: Nauka, 1977. – 207 s.
2. Izumova S.A. Priroda mnemicheskikh sposobnostej i differentsiatsiya obucheniya: dis. ... d-ra psikhol. nauk. – M., 1995. – 474 s.
3. Smirnov A.A. Problemy psikhologii pamyati. – M.: Prosveshhenie, 1966. – 423 s.
4. SHEREMOSHKINA L.V. Psikhologiya pamyati. – M.: Aspekt Press, 2009. – 318 s.
5. SHADRIKOV V.D. Mental'noe razvitie cheloveka. – M.: Aspekt Press, 2007. – 284 s.

ПРОЯВЛЕНИЯ РЕГРЕССИИ В СТРУКТУРЕ СЕНСОРНОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ОПЫТА

Выделяя семантические способности сенсорного типа в качестве компонента понятийного опыта, в статье рассматривается иерархическая структура сенсорных семантических способностей разного типа модальности: тактильные, слуховые и зрительные ощущения, – с позиций принципа развития. Отмечается соотношение проявлений сенсорного семантического опыта в контексте интеллектуальной компетентности как характеристики продуктивности интеллектуальной деятельности. Кроме того, установленная регрессия индивидуального опыта как развернутые во времени этапы онтогенетического развития человека. Данный факт, наравне с самим отношением к понятию регрессии в мировой психологической литературе разработан недостаточно, несмотря на ряд пионерских исследований, где регрессия определяется способ обучения, совладания со стрессовой ситуацией или же, обобщая сказанное, – как этап развития. Выборку составили 99 девятиклассников в возрасте 15-ти лет. Использованные методики: «Сочинение», «Семантический дифференциал», «Обобщение трех слов», «Понятийный синтез». Результаты позволяют сделать вывод о регрессии понятийного опыта от сенсорных семантических способностей зрительного типа через слуховые к сенсорным семантическим способностям тактильного типа. Полученные факты углубляют представления о структуре и принципах организации самого базисного, слабодифференцированно-го вида понятийного опыта – семантических способностей сенсорного типа с позиции изучения сложности их внутренней дифференциации.

Ключевые слова: регрессия, сенсорные семантические способности, модальность, тактильные, слуховые и зрительные ощущения, интеллектуальная компетентность.

Изучая психологическую реальность субъекта жизнедеятельности с точки зрения эволюционного подхода, мы определяем стадиальность этапов развития личности с необратимыми новообразованиями и стремимся раскрыть структуру индивидуального опыта в его компонентах. Определяя ментальный опыт как систему индивидуальных ресурсов, обуславливающих особенности познавательного отношения субъекта к миру, мы выделяем несколько его компонентов, различающихся по выполняемым функциям [7; 8; 11]. В отношении понятийного опыта такими проявлениями выступают семантические, категориальные и концептуальные способности. Именно степенью их сформированности, дифференцированности и интегрированности определяется адаптивность поведения субъекта. Наряду с этим, следует отметить, что указанные способности также неоднородны, являясь метасистемами по отношению к более частным и менее дифференцированным способностям. Подобная системность сферы понятийного опыта до сих пор остается малоизученной, что и обуславливает проведение данного исследования.

Выборку представленного эмпирического исследования составили старшие подростки ввиду особой сензитивности психики субъектов этого возрастного этапа жизни для различных сфер деятельности человека, в том числе ментальной [4].

Таким образом, в качестве переменных исследования выступают проявления компонентов понятийного опыта, а именно: сенсорные семантические способности различной модальности – тактильной, вкусовой, обонятельной, слуховой и зрительной, а также – проявления интеллектуальной компетентности.

Теоретическая гипотеза исследования: показатели понятийных (семантических) способностей неоднородны в своих связях с проявлениями интеллектуальной компетентности ввиду разной степени дифференциации сенсорных признаков.

Цель исследования: раскрытие специфики понятийных способностей (сенсорных семантических) в старшем подростковом возрасте.

Задача исследования: определение специфики понятийных способностей (семантических) участников исследования.

Таким образом, предмет исследования – специфика сенсорных семантических способностей участников исследования. Объект исследования – старшие подростки.

Методика и выборка исследования. Выборку составил 99 учащихся 9-х классов средних общеобразовательных школ г. Москвы в возрасте 15-ти лет.

Методики:

1. Методика для оценки интеллектуальной компетентности «Сочинение» [7].

2. Методики для выявления понятийных (семантических, категориальных, концептуальных способностей).

2.1. Методики для выявления семантических способностей. Модифицированный вариант методики «Семантический дифференциал» [10; 2].

2.2. Методики для выявления категориальных способностей. Методика «Обобщение трех слов» [10].

2.3. Методики для выявления концептуальных способностей. Методика «Понятийный синтез» [11].

Статистическая обработка: корреляционный анализ (метод Спирмена), применение критерия

Фридмана, критерия знаковых корреляций Вилкоксона при использовании современных пакетов статистической обработки данных (SPSS 20.0).

Результаты исследования. Первым шагом статистического анализа стало проведение корреляционного анализа методом Спирмена (табл. 1).

Как следует из данных таблицы 1, показатели сенсорных семантических способностей различного типа дифференцированно коррелируют с проявлениями интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте. Отдельно следует отметить, что эти виды сенсорных семантических структур, в свою очередь тесно связанных органами чувств, формировались на различных этапах онтогенетического развития. Так, например, установлено, что в онтогенезе млекопитающих тактильная чувствительность начинает формироваться раньше, чем слух и зрение [13]. Соответственно, для раннего этапа развития организмов характерны и менее дифференцированные структуры взаимодействия со средой. В полученных результатах указанный факт описывается корреляциями сенсорных семантических способностей тактильного типа практически со всеми проявлениями компетентности, кроме предложений систематизирующего типа (отрицательные связи с недостаточной степенью сенсорно-эмоционального компонента деятельности подчеркивает важность этой стороны действительности для продуктивной деятельности). Отрицательные же связи проявлений сенсорных семантических способностей тактильного типа с концептуальными способностями указывают на высокоорганизованность

высших понятийных способностей – концептов – и, соответственно, высокодифференцированность интеллектуальной деятельности [10; 14], которая ни функционально, ни структурно не соотносится с простейшими способами взаимодействия субъекта со средой. Зато корреляции с категориальными способностями понятийного опыта с сенсорными семантическими способностями тактильного типа наличествуют, что аргументируется схожестью функциональной нагрузки, которую несут эти конструкции: провести первичную дефиницию объекта и отнесение его к какой-либо группе.

Отдельно следует сказать о противоречивой на первый взгляд связи общего показателя интеллектуальной компетентности с сенсорными семантическими способностями тактильного типа. В указанной ситуации речь идет об интегративной функции, которой обладает такая метасистема, как интеллектуальная компетентность, включающая многие виды способностей.

Между тем, необходимо заметить, что в представленном эмпирическом исследовании не было выявлено ни одной корреляционной связи сильной степени какого-либо вида сенсорной чувствительности ни с одной другой переменной. Представляется, что чрезмерная эмоциональная включенность в деятельность не способствует проявлениям интеллектуальной компетентности и понятийного опыта [1; 8]. Между тем, отрицательными корреляциями знаменуются и проявления недостаточной представленности сенсорно-эмоционального компонента интеллектуальной деятельности. С одной стороны, этот факт противоречит единой

Таблица 1

Корреляции показателей понятийных способностей и проявлений интеллектуальной компетентности.

Переменные	ТСредне	ТСлабо	ТНет	ССредне	ССлабо	ЗНет
Сочинение	0,295**	0,236*	-0,159	0,046	0,205*	-0,274**
Фактологический	0,184	0,212*	-0,087	0,056	0,237*	-0,137
Эмоциональный	0,121	0,259**	0,000	0,085	0,284**	0,095
Побудительный	0,288**	0,178	-0,163	0,216*	0,201*	-0,181
Систематизирующий	0,149	0,069	-0,218*	0,064	0,050	-0,118
Вопросительный	0,286**	0,183	-0,124	0,145	0,224*	-0,120
Оценочный	0,252*	0,199*	-0,168	0,078	0,237*	-0,168
Аргументирующий	0,293**	0,172	-0,192	-0,018	0,085	-0,257*
Концептуальные способности	-0,247*	0,014	0,044	-0,134	0,008	0,127
Категориальные способности	0,068	0,217*	0,042	-0,016	0,094	-0,062

Примечания: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; ТСредне – показатель меры среднего (дифференцированного) участия сенсорно-эмоциональных впечатлений тактильного типа в процессе семантизации неопределенных визуальных форм; ССредне – показатель меры среднего (дифференцированного) участия сенсорно-эмоциональных впечатлений слухового типа в процессе семантизации неопределенных визуальных форм; ТСлабо – показатель меры слабого (дифференцированного) участия сенсорно-эмоциональных впечатлений тактильного типа в процессе семантизации неопределенных визуальных форм; ССлабо – показатель меры слабого (дифференцированного) участия сенсорно-эмоциональных впечатлений слухового типа в процессе семантизации неопределенных визуальных форм; ТНет – показатель меры недостаточного участия сенсорно-эмоциональных впечатлений тактильного типа в процессе семантизации неопределенных визуальных форм; ЗНет – показатель меры недостаточного участия сенсорно-эмоциональных впечатлений зрительного типа в процессе семантизации неопределенных визуальных форм.

концепции сознания и эмоций Ю.И. Александра, в соответствии с которой высшим формам деятельности присуща меньшая эмоциональность как низкодифференцированная структура. Однако такое системное образование, как интеллектуальная компетентность [7], характеризуется включенностью эмоций в качестве компонента, причем они участвуют в этом конструкте исключительно дифференцированно.

Разбирая связи сенсорных семантических способностей слухового типа, мы также выделили множественные корреляции с проявлениями интеллектуальной компетентности, однако последние не относятся к наиболее сложным, высокодифференцированным предложениям систематизирующего и аргументирующего типа. Между тем, рассматривая связи показателей сенсорных впечатлений зрительного типа, мы так же выделили ряд значимых отрицательных корреляций с проявлениями интеллектуальной компетентности (недостаточная представленность этого вида ощущений), но в этом случае речь идет о более обобщенных и дифференцированных способностях. Так, ввиду того, что развитие характеризуется увеличением степени дифференцированности [1], поведение, которое преимущественно связано с запахом, вкусом и тактильными ощущениями, является менее дифференцированным, нежели поведение, преимущественно связанное со слухом или зрением. Так, Р.Л. Грегори [5] пишет о том, что зрение возникает эволюционно позже, нежели осязание. Тогда как в исследованиях Т.В. Черниговской и В.В. Аршавского, где анализировались слова ряда языков мира, использующиеся для описания разных видов чувствительности, авторы пришли к заключению о том, что зрительный (цветовой) понятийный опыт является наиболее развитым в большинстве человеческих языков. Обогащение же является наименее вербализованным, на что, вероятно, оказали

негативное влияние культурные запреты [3; 12]. Между тем, Д. Слобин говорил о том, что дети обучаются большим арсеналом слов, описывающих ощущения, полученные посредством органов зрения и слуха, тогда как их языковые средства выражения проксимальных ощущений (запах, вкус, осязание) остаются скудными. Автор объясняет такую парадоксальную ситуацию большим табуированием проксимальных ощущений (связанных с эмоциями удовольствия и отвращения), сравнительно с дистальными [9].

Полученные в данном исследовании факты указывают на системность конструкта сенсорных способностей и ведут к необходимости рассмотреть структуру сенсорных семантических способностей, так как, вероятно, кроме функциональных и сугубо лингвистических особенностей, есть еще и структурные (табл. 2).

В соответствии с полученными результатами были сделаны промежуточные выводы о том, что различия между разной степенью выраженности сенсорных семантических способностей тактильного, слухового и зрительного типа статистически достоверно значимы. Следовательно, нами была продемонстрирована внутренняя неоднородность структуры сенсорных семантических способностей понятийного опыта, дифференцированность в соответствии с, во-первых, степенью обобщенности и когнитивно-личностной сложности, во-вторых – с возрастом формирования, в третьих – со степенью дифференцированности семантических сенсорных структур, а в-четвертых – с развитостью лингвистического аппарата описания соответствующих ощущений. Тем не менее, критерий Фридмана не позволяет говорить о направленности различий. Для ответа на этот вопрос был проведен анализ данных методом Вилкоксона, результаты которого позволили сделать выводы об иерархичности структуры семантического опыта:

Таблица 2

Проверка гипотезы о различии групп методом Фридмана

Переменные	Средний ранг	N	Хи-квадрат	ст.св.	Асимпт. знач.
ТСильно	10,18	99	405,937	11	0,000
ТСредне	9,63				
ТСлабо	8,76				
ТНет	9,21				
ССильно	6,05				
ССредне	4,87				
ССлабо	4,00				
СНет	4,98				
ЗСильно	6,08				
ЗСредне	4,77				
ЗСлабо	4,92				
ЗНет	4,56				

Примечания: N – число участников исследования, ст.св. – степень свободы, Асимпт. знач. – асимптотическая значимость.

1) способность к образованию признаков семантического сенсорного тактильного типа (кроме чрезмерно выраженной зрительной – $z = -8,316$, $p \leq 0,01$, – и слуховой – $z = -8,579$, $p \leq 0,01$ – чувствительности);

2) способность к образованию признаков семантического сенсорного слухового типа (кроме чрезмерно выраженной тактильной чувствительности);

3) способность к образованию признаков семантического сенсорного зрительного типа (кроме чрезмерно выраженной тактильной чувствительности).

Обсуждение результатов. Полученные данные согласуются с этапами развития индивидуального опыта от тактильной сенсорики к более дифференцированной – зрительной. Эти результаты согласуются с единой концепцией сознания и эмоций [1; 13], где эмоции характеризуют более низкодифференцированные системы, сформированные онтогенетически раньше сознательных когнитивных процессов [1]. Соответственно, была зафиксирована регрессия понятийного опыта от сенсорных семантических способностей тактильного типа через способности слухового типа, к сенсорным семантическим способностям зрительного типа. Полученные результаты соотносятся с принципом развития в порядке возрастания дифференциации индивидуального опыта.

Выводы. Полученные результаты демонстрируют вероятность рассмотрения регрессии понятийного опыта с позиции этапов интеллектуального развития субъекта от низкодифференцированных сенсорных семантических способностей тактильного типа через семантические сенсорные способности слухового типа, – к сенсорным семантическим способностям зрительного типа. Соответственно, наша гипотеза правдоподобна: показатели понятийных (семантических) способностей неоднородны в своих связях с проявлениями интеллектуальной компетентности, что обусловлено разной степенью дифференциации. Более того, в проведенном исследовании было доказано, что в составе семантических способностей выделяются сенсорные семантические способности разных типов: тактильного, слухового и зрительного типа.

Заключение. Отвечая на вопрос о структурной организации сенсорного семантического понятийного опыта субъекта, данное эмпирическое исследование ставит новые задачи. Например, вопрос о том, какие причины – недостаток лингвистических средств выражения, степень дифференцированности, онто- и филогенетический возраст формирования сенсорной структуры, культурные нормы и ограничения, новизна (стрессогенность) исследовательской задачи или еще какая-нибудь не выявленная в данном исследовании причина в наибольшей степени влияют на меру выраженности

сенсорных семантических способностей разной модальности.

Библиографический список

1. Александров Ю.И. Регрессия как этап развития / Ю.И. Александров, О.Е. Сварник, И.И. Знаменская, М.Г. Колбенева, К.Р. Арутюнова, А.К. Крылов, А.И. Булава. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 191 с.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
3. Аршавский И.А. Особенности стресса и адаптации в разные возрастные периоды в свете данных негэнтропийной теории онтогенеза // Нервные и эндокринные механизмы стресса / отв. ред. О.Г. Газенко. – Кишинев: Штиинца, 1980. – С. 3–24.
4. Веккер Л.М. Психологические процессы. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 342 с.
5. Грегорн Р.Л. Разумный глаз. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.
6. Сиповская Я.И. Дескрипторы интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных наук: Материалы XXVII междунар. науч.-практ. конф. – М.: Моск. науч. центр психологии и педагогики, 2014. – С. 34–36.
7. Сиповская Я.И. Концептуальные, метакогнитивные и интенциональные дескрипторы интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Вестник СПбГУ. Серия 12. – 2015. – Вып. 4. – С. 22–31.
8. Сиповская Я.И. Проявления регрессии в структуре понятийного опыта старших подростков // American scientific journal. – 2017. – № 14. – Р. 28–35.
9. Слобин Д. Психоллингвистика // Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. Хомский и психология. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
10. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1983. – 189 с.
11. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 288 с.
12. Черниговская Т.В. Дети со специфическими языковыми расстройствами в свете современных дискуссий в лингвистике и психологии // Сб. трудов II Междунар. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения А.Р. Лурии / под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. – М.: Смысл, 2003. – С. 189–194.
13. Alexandrov Yu.I., Sams M.E. Emotion and consciousness: Ends of a continuum // Cognitive brain research. – 2005. – V. 25. – P. 387–405.
14. Lickliter R., Bahrick L.E. The development of infant intersensory perception: advantages of

a comparative convergent-operations approach // Psychological bulletin. – 2000. – V. 126. – № 2. – P. 260–280.

References

1. Aleksandrov YU.I. Regressiya kak ehtap razvitiya / YU.I. Aleksandrov, O.E. Svarnik, I.I. Znamenskaya, M.G. Kolbeneva, K.R. Arutyunova, A.K. Krylov, A.I. Bulava. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2017. – 191 s.

2. Artem'eva E.YU. Osnovy psikhologii sub"ektivnoj semantiki / pod red. I.B. KHaninoy. – M.: Nauka; Smysl, 1999. – 350 s.

3. Arshavskij I.A. Osobennosti stressa i adaptatsii v raznye vozrastnye periody v svete dannyx negehtropijnoj teorii ontogeneza // Nervnye i ehndokrinnye mekhanizmy stressa / otv. red. O.G. Gazenko. – Kishinev: SHtiintsya, 1980. – S. 3–24.

4. Vekker L.M. Psikhologicheskie protsessy. – Leningrad: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1976. – 342 s.

5. Gregori R.L. Razumnyj glaz. – M.: Editorial URSS, 2003. – 240 s.

6. Sipovskaya YA.I. Deskriptory intellektual'noj kompetentnosti v starshem podrostkovom vozraste // Psikhologiya i pedagogika: teoreticheskie i prakticheskie aspekty sovremennykh nauk: Materialy XXVII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. – M.: Mosk. Nauch. tsentr psikhologii i pedagogiki, 2014. – S. 34–36.

7. Sipovskaya YA.I. Kontseptual'nye, metakognitivnye i intentsional'nye deskriptory

intellektual'noj kompetentnosti v starshem podrostkovom vozraste // Vestnik SPbGU. Seriya 12. – 2015. – Vyp. 4. – S. 22–31.

8. Sipovskaya YA.I. Proyavleniya regressii v strukture ponyatijnogo opyta starshikh podrostkov // American scientific journal. – 2017. – № 14. – P. 28–35.

9. Slobin D. Psikholingvistika // Slobin D., Grin Dzh. Psikholingvistika. KHomskij i psikhologiya. Per. s angl. – M.: Editorial URSS, 2003.

10. KHolodnaya M.A. Integral'nye struktury ponyatijnogo myshleniya. – Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1983. – 189 s.

11. KHolodnaya M.A. Psikhologiya ponyatijnogo myshleniya: ot kontseptual'nykh struktur k ponyatijnym sposobnostyam. – M.: Institut psikhologii RAN, 2012. – 288 s.

12. CHernigovskaya T.V. Deti so spetsificheskimi yazykovymi rasstrojstvami v svete sovremennykh diskussij v lingvistike i psikhologii // Sbornik trudov II Mezhdunarodnoj konferentsii, posvyashhennoj 100-letiyu so dnya rozhdeniya A. R. Lurii / pod red. T.V. Akhutinoj, ZH.M. Glozman. – M.: Smysl, 2003. – S. 189–194.

13. Alexandrov Yu.I., Sams M.E. Emotion and consciousness: Ends of a continuum // Cognitive brain research. – 2005. – V. 25. – P. 387–405.

14. Lickliter R., Bahrick L.E. The development of infant intersensory perception: advantages of a comparative convergent-operations approach // Psychological bulletin. – 2000. – V. 126. – № 2. – P. 260–280.

Луговский Владимир Алексеевич

доктор исторических наук, профессор

Сурженко Лариса Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

Кох Марина Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, г. Краснодар

psi_kubgau@mail.ru, slv205@mail.ru, koh_marina@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Статья посвящена проблеме конкурентоспособности выпускника вуза. Важным компонентом конкурентоспособности специалиста выступает профессиональная компетентность. При формировании профессиональных компетенций обучающихся, обеспечивающих им конкурентоспособность на рынке труда, большое значение приобретает понятие психологической готовности к профессиональной деятельности. Представлен теоретический анализ изучения психологической готовности к профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности исследуется в рамках трех основных подходов: функционального, личностного, личностно-деятельностного. Выделены основные структурные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности. Показано, что психологическая готовность к профессиональной деятельности – это формируемая в процессе деятельности и являющаяся результатом профессиональной подготовки система интегративных свойств и качеств личности. Психологическая готовность обеспечивает целенаправленную активность личности в профессиональной деятельности и является основой конкурентоспособности профессионала.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, конкурентоспособность личности, компетенция.

Рыночная экономика нуждается в конкурентоспособных специалистах, способных достигать заданных целей в быстро меняющихся ситуациях, стремящихся к повышению качества и эффективности своего профессионального труда, обладающих лидерскими качествами и творческим отношением к делу. Наличие таких характеристик позволяет работнику нового типа реализовывать подвижность профессиональных функций.

Особая роль образования в реализации задач социально-экономического развития России заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности личности. Становление конкурентоспособности будущих профессионалов в процессе вузовской подготовки выступает условием и фактором их профессиональной и жизненной успешности в дальнейшем.

Рассмотрение конкурентоспособности выпускников вуза как цели и прогнозируемого результата профессионального образования требует четкого и непротиворечивого понимания о сущности данного качества, его содержании, критериях, параметрах оценки, что позволит грамотно организовать конкурентоформирующую образовательную среду в вузе.

Конкурентоспособность рассматривается как интегративная характеристика личности выпускника вуза, дающая ему возможность повысить свой профессиональный статус и рейтинговое положение в определенной отрасли рынка труда, устойчивую востребованность его как специалиста. Поскольку конкурентоспособность определяется качеством личности профессионала и качеством его трудовой деятельности, то ее уровень обусловлен степенью соответствия личностных

особенностей и профессиональных знаний, умений и навыков работника объективным требованиям трудовой деятельности и социально-экономическим условиям [12].

В рамках компетентностного подхода важным компонентом конкурентоспособности специалиста выступает профессиональная компетентность [15].

В широком смысле профессиональная компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, дающих возможность реализовывать профессиональную деятельность, и способностей обуславливающих этот процесс.

И.А. Зимняя [7] рассматривает компетентность как интегративное личностное качество выпускника вуза, как результат его подготовки для выполнения деятельности в заданных направлениях (компетенциях). Компетентность, как и компетенция, объединяет в себе когнитивную (познавательную), мотивационно-ценностную и эмоционально-волевую составляющую.

А.В. Хуторской [16] раскрывает понятие «компетенция» через систему взаимосвязанных свойств специалиста (знаний, умений, навыков), требуемых для эффективного выполнения деятельности относительно заданного круга объектов и процессов. Под компетентностью А.В. Хуторской понимает обладание личностью соответствующей компетенцией, состоящее из ее личностного отношения к ней и предмету профессионального труда.

Нам близка позиция А.М. Аронова [2], который определяет профессиональную компетентность как «готовность человека включиться в необходимую деятельность». Эти взгляды разделяют Н.В. Матяш и Е.М. Фещенко и утверждают, что профессиональная компетентность личности как

сложноорганизованная система внутренних психических состояний и свойств специалиста обнаруживает себя в готовности к профессиональному труду и способности выполнять требуемые для этого действия [11].

Таким образом, профессиональная компетентность – это ситуативная категория, так как обнаруживает себя в готовности к реализации определенной деятельности в заданных профессиональных ситуациях.

Следовательно, при формировании профессиональных компетенций обучающихся, обеспечивающих им конкурентоспособность на рынке труда, большое значение приобретает понятие психологической готовности к профессиональной деятельности.

Вопросы психологической готовности к различным видам деятельности впервые вызвали научный интерес у исследователей, изучающих личность военных и спортсменов, в 60-е годы XX века. Как следствие, готовность к деятельности исследовалась только как кратковременное состояние и раскрывалась через термины «бдительность», «боеготовность», «мобилизационная готовность», «предстартовое состояние», «оперативный покой» и т.п. Позже потребность изучения феномена готовности к деятельности возникла и у представителей психологии труда, педагогической, социальной психологии. Проведенные исследования выявили, что готовность необходимо соотносить с такими качествами личности, как «направленность», «способности», «компетентность», «профессионализм». Таким образом, многообразие научных областей, которые рассматривают явление психологической готовности, говорит о сложности, динамичности и многогранности изучаемого нами феномена [9].

В современной психологии исследование психологической готовности к деятельности проводится с позиций трех основных подходов: функционального, личностного и личностно-деятельностного [1].

В контексте функционального подхода данный феномен понимается как состояние активизации всех психофизиологических систем организма, которые требуются для успешного выполнения деятельности. В рамках этого подхода наиболее значимы исследования Н.Д. Левитова, Е.П. Ильина, Л.С. Нерсисяна, В.Н. Пушкина и др.

Данные авторы обозначают данный феномен как психическое состояние личности, которое обуславливает более высокую результативность деятельности. Поскольку длительность протекания данного состояния может быть различна, авторы предлагают классификацию психологической готовности, исходя из этого критерия.

Так, Н.Л. Левитов [10] выделяет долговременную (длительную, устойчивую) и динамическую

(временную, ситуативную) готовности. Первая рассматривается в качестве характеристики уровня профессиональной пригодности, а вторая – как актуальное состояние готовности к деятельности. Ситуативная готовность в понимании М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович представляет собой состояние личности, а долговременная – качество личности [5]. Аналогичной позиции придерживается А.А. Деркач, утверждая, что ситуативная готовность соотносится больше с психическими процессами, длительная же готовность приравнивается к чертам личности [3]. При этом ученые утверждают, что длительная и ситуативная готовности представляют собой функциональное целое и органично перетекают друг в друга.

С позиций личностного подхода «психологическая готовность» понимается как неотъемлемый и значимый компонент становления личности в целом. Наиболее полное раскрытие теоретических аспектов феномена психологической готовности личности к деятельности в рамках данного подхода представлено в работах А.Ц. Пуни, Я.Л. Коломинского, Е.А. Пырьева и др.

В исследовании психологической готовности на личностном уровне можно обозначить два направления. Одни исследователи изучают ее как систему различных свойств и отношений человека, другие – как интегральное, целостное образование, понимаемое как мотивационная готовность, которая выражается в системе устойчивых установок и мотивов [8].

Представители личностного подхода в описании феномена психологической готовности указывают на то, что в процессе профессиональной деятельности обнаруживаются как устойчивые характеристики личности (ценности, взгляды, характерологические особенности), так и временные психологические состояния, обусловленные рабочим процессом (бдительность, мобилизованность). Помимо этого, ученые понимают данный феномен как целостное состояние человека в определенных условиях жизнедеятельности и связывают ее с такими характеристиками, как: когнитивная направленность на определенную деятельность, настроенность на необходимое поведение, актуализация ресурсов на активное и адекватное действие.

Таким образом, анализ взглядов представителей личностного подхода в понимании психологической готовности дает основание утверждать, что исследуемый феномен представляет собой сложное психическое состояние, которое возникает у личности непосредственно перед деятельностью и обусловлено характером этой деятельности, а также личностными свойствами и качествами личности.

Следует отметить, что понимание психологической готовности к деятельности, в результате проведенных исследований в рамках как функционального, так и личностного подхода, не дает воз-

возможности полностью объяснить сущность данного феномена. Оба подхода раскрывают два взаимосвязанных аспекта по сути одного многомерного явления, так как понятие «готовность» невозможно рассматривать только как обеспечение «настроя» на деятельность, или как совокупность трудовых умений и навыков, или как психическое состояние. Справиться с возникшим противоречием в определении понятия «психологическая готовность» позволяет применение личностно-деятельностного подхода. Базовые теоретические положения этого подхода были обозначены А.Н. Леонтьевым, А.А. Деркачом, М.И. Дьяченко, И.Н. Назимовым.

Готовность к деятельности с позиций личностно-деятельностного подхода можно определить как проявление сформированности необходимой системы качеств личности, обуславливающих успешность выполнения личностью своих функций. В связи с этим многие авторы научных работ, посвященных изучению психологической готовности в рамках данного подхода, рассматривают обозначенное явление как системно-структурное образование.

Системный характер психологической готовности предполагает выявление структуры, компонентов рассматриваемого понятия.

А.А. Деркач [3], изучая проблему готовности к профессиональной деятельности, объясняет ее как целостное проявление всех аспектов личности профессионала, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты.

По мнению И.Н. Назимова [14], структура психологической готовности к профессиональной деятельности представляет собой оптимальное соотношение общепрофессиональных (сквозных) качеств (трудолюбие, организованность, наблюдательность и т.д.) и тех свойств личности, которые требуются для овладения данной профессией.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в структуру готовности включили следующие элементы:

- мотивационный (положительное отношение к трудовой деятельности, интерес к ней и другие устойчивые мотивы);
- ориентационный (знания, представления об особенностях и условиях профессионального труда, профессиональных требованиях к человеку);
- операционный (владение способами и приемами трудовой деятельности, требуемыми знаниями, навыками и умениями, когнитивными механизмами др.);
- волевой (саморегуляция своих действий);
- оценочный (самооценка своих профессиональных возможностей в решении трудовых задач оптимальным профессиональным образцам) [5].

Анализ многочисленных исследований позволил А.С. Мельничуку выделить компоненты в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности, которые наиболее часто

выделяются учеными. В качестве таких структурных элементов готовности к деятельности обозначены компоненты, соответствующие классическим группам психических явлений: мотивационный, волевой, эмоциональный, операционный, интеллектуальный [13]. Разрабатывая собственную модель, А.С. Мельничук предлагает рассматривать готовность к профессиональной деятельности как системно-структурное образование, включающее два уровня.

Первый уровень («потенциальная готовность») обеспечивает возможность возникновения готовности (включает интеллектуальный и операционный компонент). Второй уровень, названный автором «актуальной готовностью», возникает на базе потенциальной готовности и обуславливает формирование долговременной или ситуативной готовности для решения конкретных профессиональных задач. Уровень потенциальной готовности складывается из мотивационного, эмоционального и волевого компонентов.

О.Б. Дмитриева [4], изучая особенности формирования психологической готовности к профессиональной деятельности, определяет данный феномен как устойчивую характеристику личности и важную предпосылку к целенаправленной деятельности, благодаря которой человек эффективно справляется со своими профессиональными задачами, опираясь при этом на имеющийся опыт, знания, личные качества, а также способность трансформировать свою деятельность в соответствии с новыми профессиональными ситуациями. Исходя из такого понимания готовности, автор посчитала необходимым в ее структуре выделить следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный (наличие профессиональных ценностей и мотивов, обеспечивающих положительное отношение к выбранной профессии и целенаправленное овладение ею, потребность в творческом самовыражении, интерес к поиску вариантов их решения, желание добиться успеха и заявить о себе с лучшей стороны и т. д.);
- когнитивный (понимание трудовых задач, оценка их важности, знания, позволяющие находить варианты решения, представление о возможных изменениях профессиональной обстановки);
- операционально-деятельностный (соответствующие требованиям профессии личностные качества, способности, особенности протекания психических процессов).

Зарубежные исследователи также в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности выделяют схожие компоненты. Так в работах Е.Р. Хиллгарда рассматриваются эмоциональная, мотивационная и интеллектуальная составляющая готовности [9].

Rosas J., Camarinha-Matos L.M. определяют феномен готовности к деятельности как:

- состояние психики, необходимое для успешного выполнения деятельности;
- желание выполнять тот или иной вид деятельности;
- стремление выполнять задачу качественно и оперативно.

Вслед за этим определением, личность может считаться готовой к деятельности, если она хочет работать, способна выполнять профессиональные задачи точно и надежным образом [9].

Таким образом, проведенный анализ исследований психологической готовности позволяет сделать вывод, что психологическая готовность к профессиональной деятельности – это интегральное состояние, определяемое степенью соответствия личностных характеристик профессионала требованиям той или иной деятельности и адекватным моделям функционирования личности в той или иной сфере его жизнедеятельности.

Без сформированной психологической готовности к профессиональной деятельности, без необходимого уровня развития профессионально важных личностных качеств невозможна творческая активность личности в профессиональной деятельности.

Психологическая готовность обеспечивает целенаправленную активность личности в преодолении внутренних и внешних противоречий и творческой реализации целей и программ профессиональной деятельности и является основой конкурентоспособности личности.

Библиографический список

1. Амосова Т.В. Основные подходы к профессиональной готовности в отечественной психологии // The Emissia. Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2029.htm> (дата обращения: 15.01.2018).
2. Аронов А.М. Психология и педагогика. – Красноярск: СФУ, 2007. – 171 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.
4. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 188 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: БГУ, 1978. – 182 с.
6. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 9. – С. 133–136.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее обра-

зование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

8. Кучерявенко И.А., Адонина И.В. Мотивационная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2009. – № 7. – С. 199–205.

9. Крюкова Т.Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере // Вестник ИГЭУ. – 2011. – № 1. – С. 155–160.

10. Левитов Н.Л. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 360 с.

11. Матяш Н.В., Феценко Е.М. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога // Образовательные технологии. – 2009. – № 2. – С. 80–91.

12. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.

13. Мельничук А.С. Мотивационная готовность депутатов к политической деятельности: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996. – 24 с.

14. Назимов И.М. Профорентация и профотбор на промышленных предприятиях. – Киев: Знання, 1999.

15. Сурженко Л.В. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза как психолого-педагогическая проблема // Научное обеспечение агропромышленного комплекса: Сб. статей по материалам 71-й науч.-практ. конф. преподавателей по итогам НИР за 2015 год / отв. за вып. А.Г. Кошачев. – Краснодар, 2016. – С. 549–550.

16. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.

References

1. Amosova T.V. Osnovnye podhody k professional'noj gotovnosti v otechestvennoj psihologii//The Emissia. Offline Letters. EHlektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal). – 2013. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2013/2029.htm> (data obrashcheniya: 15.01.2018).
2. Aronov A.M. Psihologiya i pedagogika. – Krasnoyarsk: SFU, 2007. – 171 s.
3. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala. – M.: Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta; Voronezh: NPO «MODEK», 2004. – 752 s.
4. Dmitrieva O.B. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti molodyh specialistov k professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 1997. – 188 s.
5. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. – Mn.: BGU, 1978. – 182 s.
6. Ershova O.V., Mullina E.H.R. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov,

obespechivayushchih konkurentosposobnost' na rynke truda // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii.* – 2015. – № 9. – S. 133–136.

7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie segodnya.* – 2003. – № 5. – S. 34–42.

8. Kucheryavenko I.A., Adonina I.V. Motivacionnaya gotovnost' studentov-psihologov k professional'noj deyatel'nosti // *Molodoj uchenyj.* – 2009. – № 7. – S. 199–205.

9. Kryukova T.B. Sovremennye podhody k issledovaniyu problemy psihologicheskoy gotovnosti k deyatel'nosti v ehlektroehnergeticheskoy sfere // *Vestnik IGEHU.* – 2011. – № 1. – S. 155–160.

10. Levitov N.L. O psihicheskikh sostoyaniyah cheloveka. – M.: Prosveshchenie, 1964. – 360 s.

11. Matyash N.V., Feshchenko E.M. Diagnostika professional'noj kompetentnosti pedagoga-psihologa // *Obrazovatel'nye tekhnologii.* – 2009. – № 2. – S. 80–91.

12. Mitina L.M. Psihologiya razvitiya konkurentosposobnoj lichnosti. – M.: MPSI; Voronezh: MODEHK, 2002. – 400 s.

13. Mel'nichuk A.S. Motivacionnaya gotovnost' deputatov k politicheskoy deyatel'nosti: teoretiko-metodologicheskij aspekt: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 1996. – 24 s.

14. Nazimov I.M. Proforientaciya i profotbor na promyshlennyh predpriyatiyah. – Kiev: Znaniya, 1999.

15. Surzhenko L.V. Formirovanie konkurentosposobnosti vypusknika vuza kak psihologo-pedagogicheskaya problema // *Nauchnoe obespechenie agropromyshlennogo kompleksa: Sb. statej po materialam 71-j nauch.-prakt. konf. prepodavatelej po itogam NIR za 2015 god / otv. za vyp. A.G. Koshchaev.* – Krasnodar, 2016. – S. 549–550.

16. Hutorskoj A.V. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii. – M.: Izd-vo «EHjdos»; Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. – 73 s.

Зобнина Татьяна Венеровна

доктор психологических наук, доцент

Кислякова Любовь Петровна

кандидат технических наук, доцент

Шуйский филиал Ивановского государственного университета

zobnina-tatjana@rambler.ru, popsfigu@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье отражены результаты проведенного авторами эмпирического исследования взаимосвязи саморегуляции деятельности и мотивации достижений у студентов-первокурсников, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки. Представлен анализ уровня развития регуляторных процессов (планирования, моделирования, прогнозирования, оценки и коррекции результатов своей активности) и регуляторно-личностных свойств (гибкости, самостоятельности) будущих педагогов, а также анализ распределения студентов в зависимости от общего уровня развития системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Описаны выявленные в ходе исследования особенности мотивации достижений у студентов-будущих педагогов. Показано, что между общим уровнем осознанной саморегуляции произвольной активности и уровнем мотивации достижений студентов – будущих педагогов существует положительная статистически достоверная взаимосвязь. Установлено, что мотивация достижений является предиктором саморегуляции произвольной активности у студентов – будущих педагогов. Выявлено, что студенты с преобладанием мотива достижения успеха значимо превосходят студентов с преобладанием мотива избегания неудач в показателях общего уровня осознанной саморегуляции произвольной активности.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция произвольной активности, мотивация достижений, студенты – будущие педагоги.

Осознанная саморегуляция произвольной активности является одним из важнейших психических качеств человека, обеспечивающих эффективность различных видов его деятельности. Не случайно вопросы компонентного состава, стилей, принципов, механизмов функционирования саморегуляции поведения и деятельности, ее структуры и специфики у представителей разных профессий и на разных этапах профессионального становления личности разрабатывались в трудах многих исследователей [3; 4; 5; 7; 8; 9; 10].

Несмотря на достаточно обширный фонд эмпирических исследований, посвященных изучению индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, актуальной остается проблема выявления ее личностных детерминант. Обоснованный С.Л. Рубинштейном принцип, согласно которому внешние воздействия обусловлены внутренними психическими закономерностями, утверждает роль активности личности в регуляции деятельности и поведения. Логика изучения процессов саморегуляции, задаваемая субъектно-деятельностной парадигмой, позволяет говорить о том, что базовыми в этом процессе являются субъектные характеристики.

Большое значение проблема исследования личностных детерминант осознанной саморегуляции произвольной активности имеет для студентов-педагогов, чья будущая профессиональная деятельность отличается высокой степенью самоорганизации и саморегуляции.

В любой из форм произвольной активности личности (общение, поведение, деятельность) можно выделить мотивационный компонент. По-

скольку система осознанной саморегуляции поведения и деятельности формируется с целью достижения желаемого результата, правомочным представляется включить в систему мотивов саморегуляции мотив достижения (мотив добиться успеха). Исходя из этого, предметом нашего исследования стало изучение взаимосвязей способности к саморегуляции и мотивации достижений у студентов-будущих педагогов.

Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал). В исследовании приняли участие 165 студентов первых курсов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, в возрасте 17–18 лет.

Первой задачей нашего исследования стало изучение индивидуальных особенностей саморегуляции деятельности у студентов – будущих педагогов, которое осуществлялось с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» (автор В.И. Моросанова). Данный опросник содержит 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования, моделирования, программирования, оценивания и коррекции своей активности, а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости и самостоятельности. Максимальный балл общего уровня осознанной саморегуляции произвольной активности может быть равен 46 баллам, максимальный балл по каждой

Таблица 1

Средние значения уровня развития осознанной саморегуляции произвольной активности у студентов – будущих педагогов

Регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства	($\bar{X} \pm m$) (n=165)
Общий уровень саморегуляции	29,96±0,40
Планирование	5,88±0,15
Моделирование	5,44±0,42
Прогнозирование	6,34±0,13
Оценка и коррекция своей активности	5,90±0,12
Гибкость	6,30±0,14
Самостоятельность	5,33±0,18

шкале опросника составляет 9 баллов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Как видно из данных таблицы 1, среднее значение общего уровня (степени) саморегуляции деятельности, а также средние значения уровня развития отдельных звеньев процесса саморегуляции и регуляторно-личностных свойств у студентов относительно невысоки. При этом следует заметить, что рассеивание полученных данных достаточно велико. Так, максимальное значение общего уровня саморегуляции, отражающего актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью, составило 42 балла, минимальное значение – 16 баллов (размах 26 баллов). По шкалам методики, измеряющим уровень развития отдельных регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств, также получены широко варьирующиеся данные: максимальное значение по большинству шкал составило 9 баллов, минимальное значение – 1 балл.

В структуре процесса саморегуляции, как показали результаты исследования, наиболее развитым звеном у студентов – будущих педагогов является прогнозирование предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели (6,34±0,13 балла), наименее развитым звеном является моделирование внешних и внутренних условий деятельности и выделение комплекса условий, значимых для достижения цели (5,44±0,42 балла). Уровень развития у студентов такого параметра индивидуального стиля саморегуляции, как прогнозирование предстоящих действий, достоверно превосходит уровень развития других регуляторных процессов: планирование целей ($p < 0,05$), моделирование значимых для достижения поставленной цели условий деятельности ($p < 0,05$), оценивание и коррекция своих действий ($p < 0,05$). Это свидетельствует о достаточно развитой уже у студентов-первокурсников способности к антиципации компонентного состава предстоящих действий, способов их оценивания, последовательности предстоящих действий.

Сравнение значений уровня развития у студентов регуляторно-личностных свойств показало, что уровень развития гибкости процесса регуля-

ции (возможности внесения в случае необходимости коррекций в функционирование различных регуляторных блоков) значимо превосходит уровень развития самостоятельности, отражающей степень автономности студентов в организации своей активности ($p < 0,01$). Очевидно, это объясняется тем, что на первом курсе обучения в вузе студенты адаптируются к условиям вузовской подготовки, поэтому степень самостоятельности в выборе условий, программы своих действий, способов контроля, критериев их успешности у них невелика.

Анализ распределения студентов – будущих педагогов в зависимости от общего уровня развития осознанной саморегуляции произвольной активности представлен в таблице 2.

Как следует из таблицы 2, индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности у преобладающего количества студентов-первокурсников (66% от общего числа опрошенных) сформирована на среднем уровне. У 20% опрошенных выявлен высокий уровень ее развития, у 14% респондентов – низкий уровень. Эти результаты свидетельствуют о необходимости развития у студентов-педагогов регуляторных психических функций, поскольку их будущая профессиональная деятельность отличается высокой степенью самоорганизации и саморегуляции.

Следующей задачей нашего исследования стало изучение у студентов – будущих педагогов мотивации достижений, в структуре которой выделяют мотив достижения (мотив добиться успеха – Ms) и мотив избегания неудач (MAF). Мотив достижения проявляется в стремлении достичь высоких результатов и мастерства в своей деятельности, при доминировании мотива боязни неудач человек стремится сохранить достигнутое, избежать порицания, наказания.

Результаты исследования, полученные с помощью опросника «Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач» (А.А. Реан) представлены в таблице 3.

Как следует из данных таблицы 3, примерно у 1/3 студентов (35,2% от общего числа опрошенных) доминирующим является мотив достижения успеха. Действия таких студентов направлены на

Таблица 2

Распределение студентов в зависимости от общего уровня осознанной саморегуляции произвольной активности

Общий уровень развития осознанной саморегуляции	Абс. (чел.)	Отн. (%)
Высокий	33	20
Средний	109	66
Низкий	23	14
Всего	165	100

Таблица 3

Результаты исследования мотивации достижений у студентов первого курса - будущих педагогов

Типы мотивации	Абс. (чел.)	Отн. (%)
Преобладание мотива достижения успеха	58	35,2
Преобладание мотива избегания неудач	7	4,2
Мотивационный полюс ярко не выражен	100	60,6
Всего	165	100

получение конструктивных положительных результатов, их активность обусловлена потребностью в достижении успеха, они достаточно независимы от внешнего контроля, склонны планировать свое будущее на длительные периоды времени.

Лишь у незначительного количества человек (4,2% от общего числа респондентов) выявлено преобладание мотива избегания неудач. Для таких студентов характерна малая инициативность, их активность мотивирована, прежде всего, стремлением избежать неудачи. Предвидя возможные неприятные последствия, они предпочитают отказываться от ответственных поручений. У большинства студентов, принявших участие в нашем исследовании (60,6%), мотивационный полюс оказался ярко не выражен.

Исходя из предположения о наличии взаимосвязи между степенью осознанной саморегуляции деятельности и мотивацией достижений, мы провели корреляционный анализ. Коэффициент линейной корреляции Пирсона, вычисленный с помощью программного пакета «SPSS 18.0», показал, что между этими переменными существует положительная статистически значимая взаимосвязь ($r=0,384$; $p<0,01$).

С целью поиска функциональной зависимости между возможностью студентов осознанно инициировать и управлять произвольной активностью и уровнем мотивации достижения мы применили регрессионный анализ, предположив, что студенты с более высокой мотивацией достижений отличаются более высоким уровнем осознанной саморегуляции деятельности. Тем самым в качестве зависимой переменной (результативный признак) была определена интегральная характеристика индивидуальной саморегуляции, в качестве независимой переменной (факторный признак) – мотивация достижений.

Как известно, основной предпосылкой регрессионного анализа является то, что результативный

признак (отклик) должен подчиняться закону нормального распределения, а распределение значений факторного признака (предиктора) может быть произвольным. Для проверки соответствия распределения значений общего уровня саморегуляции закону нормального распределения мы использовали одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова. В нашем случае Асимпт.з.нч. составила 0,097, что превышало 0,05 и свидетельствовало о том, что ряд значений результативного признака не имеет значимых отличий от нормального распределения.

Значение коэффициента детерминации (R^2), определяющего долю вариации одной из переменных, объясняемую вариацией другой переменной, составило в нашем случае 0,147. Это позволило говорить о том, что 14% изменчивости в саморегуляции деятельности студентов можно объяснить различиями в их мотивации достижений, остальные 86% объясняются воздействием других (не учитываемых в исследовании) факторов.

Значение F-критерия Фишера, равное 20,358, и его p-уровень значимости – 0,000, свидетельствуют о том, что коэффициент корреляции между зависимой и независимой переменными статистически значим и модель регрессии может быть содержательно интерпретирована.

Следующим шагом в проведении регрессионного анализа стало определение значения коэффициента регрессии k , показывающего, насколько изменится в среднем значение результативного признака при увеличении факторного признака на единицу собственного значения, и свободного члена b , отражающего усредненное влияние на результативный признак неучтенных факторов. В нашем случае $k=0,431$; $b=24,626$. Таким образом, линейное уравнение парной регрессии имеет вид:

«Саморегуляция» = $0,431 \times$ «Мотивация достижений» + 24,626

Значение стандартизированного коэффициента регрессии (Бета), служащего показателем вклада каждой переменной в регрессионную модель (в нашем случае такая переменная одна) составило 0,384. Оно является статистически значимым, следовательно, может быть принято в уравнение регрессии. Тем самым выдвинутая нами гипотеза о том, что студенты – будущие педагоги с более высокой мотивацией достижений отличаются более высоким уровнем осознанной саморегуляции произвольной активности, нашла свое подтверждение.

Выделив из выборочной совокупности подгруппы студентов с преобладанием мотива достижения и с преобладанием мотива избегания неудач, мы сравнили эти подгруппы по уровню саморегуляции деятельности. Статистика U Манна-Уитни показала, что студенты с преобладанием мотива достижения успеха значимо превосходят студентов с преобладанием мотива избегания неудач в показателях общего уровня осознанной саморегуляции произвольной активности ($U = 21,000$; $p < 0,01$). Также выявлены достоверные различия между этими подгруппами в уровне развития таких регуляторных процессов, как моделирование ($U=35,500$; $p < 0,05$), программирование ($U=6,500$; $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень мотивации достижений, тем в большей мере студенты способны моделировать значимые условия деятельности и программировать предстоящие действия, тем шире круг тех видов деятельности, которыми они могут овладеть.

В целом проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. У преобладающего количества студентов-первокурсников, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности сформирована на среднем уровне. Это свидетельствует о необходимости развития у студентов-педагогов регуляторных психических функций, поскольку их будущая профессиональная деятельность отличается высокой степенью самоорганизации и саморегуляции.

2. Примерно у 1/3 студентов – будущих педагогов доминирующим в структуре мотивации достижений является мотив достижения успеха, лишь у незначительной части из них выявлено преобладание мотива избегания неудач. У большинства будущих педагогов мотивационный полюс ярко не выражен.

3. Между общим уровнем осознанной саморегуляции произвольной активности и уровнем мотивации достижений студентов-будущих педагогов существует положительная статистически достоверная взаимосвязь.

4. Мотивация достижений является предиктором осознанной саморегуляции произвольной активности у студентов-будущих педагогов.

5. Студенты с преобладанием мотива достижения успеха значимо превосходят студентов с преобладанием мотива избегания неудач в показателях общего уровня осознанной саморегуляции произвольной активности.

Библиографический список

1. Воробьева М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 184–188.
2. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.
3. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
4. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
5. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
6. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – Когито-Центр, 2004. – 44 с.
7. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
8. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.
9. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
10. Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42–51.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – 406 с.

References

1. Vorob'eva M.A. Svyaz' motivacii uchebnoj deyatelnosti s samoorganizaciej deyatelnosti u studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 6. – S. 184–188.
2. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatelnost' studenta: psihologicheskie faktory uspeshnosti. – M.: ASV, 2004. – 224 s.
3. Konopkin O.A. Psihicheskaya samoregulyaciya proizvol'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funkcional'nyj aspekt) // Voprosy psihologii. – 1995. – № 1. – S. 5–12.
4. Konopkin O.A. Osoznannaya samoregulyaciya kak kriterij sub'ektnosti // Voprosy psihologii. – 2008. – № 3. – S. 22–34.
5. Mislavskij YU.A. Samoregulyaciya i aktivnost'

lichnosti v yunosheskom vozraste. – M.: Pedagogika, 1991. – 152 s.

6. Morosanova V.I. Oprosnik «Stil' samoregulyacii povedeniya» (SSPM): Rukovodstvo. – Kogito-Centr, 2004. – 44 s.

7. Morosanova V.I. Samoregulyaciya i individual'nost' cheloveka. – M.: Nauka, 2010. – 519 s.

8. Morosanova V.I., Sagiev R.R. Diagnostika individual'no-stilevyh osobennostej samoregulyacii v uchebnoj deyatel'nosti studentov // Voprosy

psihologii. – 1994. – № 5. – S. 134–140.

9. Morosanova V.I., Konoz E.M. Stilevaya samoregulyaciya povedeniya cheloveka // Voprosy psihologii. – 2000. – № 2. – S. 118–127.

10. Osnickij A.K. Rol' osoznannoj samoregulyacii v uchebnoj deyatel'nosti podrostkov // Voprosy psihologii. – 2007. – № 3. – S. 42–51.

11. Hekkhauzen H. Motivaciya i deyatel'nost'. – M.: Pedagogika, 1986. – 406 s.

Мезинов Владимир Николаевич

доктор педагогических наук, профессор

Филатова Ирина Юрьевна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

vmezinov127@yandex.ru, udacha_i@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА

В статье рассматривается социальный интеллект будущего учителя как психический регулятор трудового поведения, обеспечивающий профессионализацию и осуществление педагогической деятельности на высоком уровне. На основе существующих теорий и концепций социального интеллекта предлагается структура социального интеллекта будущего учителя, включающая когнитивный, личностный, аффективный и поведенческий компоненты. В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей социального интеллекта будущего учителя. Выявлен средне сильный, средний и средне слабый социальный интеллект. Полученные результаты, определяют высокую степень актуальности феномена «социальный интеллект будущего учителя», который представляет безусловный интерес для педагогики в плане повышения качества педагогического образования и эффективности образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: социальный интеллект будущего учителя, психический регулятор трудового поведения, педагогическая деятельность, профессионально важные качества, профессионально важные способности.

За последние десять лет модернизация российского образования перестроила всю структуру отечественной образовательной системы и интегрировала её в мировое образовательное пространство. Глобальные изменения в образовательной сфере существенно повысили требования к содержанию и качеству образования, организации образовательного процесса, результатам научных исследований педагогической науки. Преобразования коснулись системы взглядов и социальных ожиданий российского общества, кардинальным образом изменив сознание молодого поколения страны по отношению к удовлетворению образовательных потребностей.

В целом произошедшие преобразования отразились на системе высшего педагогического образования. Сегодня оно должно обеспечить российское общество высококвалифицированными и компетентными учителями, способными реализовывать современные требования государственных стандартов, быть готовыми к диалогу и сотрудничеству с субъектами образовательного процесса, успешно общаться и взаимодействовать.

Поэтому повышение качества педагогического образования в России одна из главнейших задач государственной политики и социально-экономического развития страны. Решение этой задачи связано не только с эффективным реформированием образования и оптимизацией системы подготовки педагогических кадров, но и интенсивным включением личностного и интеллектуального потенциала учителей. В связи с этим безусловный интерес представляет изучение сущности, содержания и структуры социального интеллекта будущего учителя.

Материалы и методы. Социальный интеллект в настоящее время определяется сложной интегральной способностью, характеризующей человека как субъекта деятельности и как личность в сфере коммуникативного пространства [7, с. 240].

Сегодня этот психологический феномен признан самостоятельным видом интеллекта, обладающим специфическими особенностями, и образующим в совокупности с другими видами, способность к высшей познавательной деятельности [10, с. 18]. В науке активно утверждается, что социальный интеллект обуславливает продуктивную социализацию личности, успешную социально-психологическую адаптацию, эффективное общение и социальное взаимодействие [7, с. 112; 4, с. 322–323]. Уже нет сомнений, что социальный интеллект необходим любому человеку и играет одну из главных ролей в профессионализации и реализации профессиональной деятельности [1; 5; 7; 10].

Анализ научной литературы, теоретических и эмпирических исследований учёных позволил предположить, что социальный интеллект будущего учителя – это психический регулятор трудового поведения, обеспечивающий профессионализацию и осуществление педагогической деятельности на высоком уровне.

В психологии труда весь спектр психических регуляторов получил название профессионально важные качества. Данное понятие применимо не ко всем психическим регуляторам, а лишь к тем, которые обеспечивают эффективный результат в профессии. Для каждой профессии имеется свой ряд психических регуляторов, обеспечивающий эффективность трудовой деятельности [8, с. 22]. В педагогике психические регуляторы, обуславливающие успешность педагогической деятельности, называются профессиональными способностями и профессиональной компетентностью. Они оказывают влияние на процессуальные и результативные аспекты профессиональной деятельности учителя.

Специфика и особенности профессии учителя заключаются в том, что основным её содержанием является общение и взаимодействие с другими людьми. С одной стороны, профессия непроеиз-

вольно вовлекает учителя в общение и социальное взаимодействие. С другой стороны, учителю необходимо обладать знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими эффективность педагогического общения с субъектами образовательного процесса. А.К. Марковой отмечено, что высокие результаты в обученности и воспитанности учеников, могут достигаться при условии качественного осуществления педагогической деятельности и эффективного педагогического общения [6, с. 8]. Следовательно, в профессии учителя умение общаться является профессионально важным качеством, а социальный интеллект выступает детерминантом, обуславливающим продуктивность педагогического общения и эффективность профессиональной деятельности.

К профессионально важным качествам человека, характеризующим профессию учителя, Е.А. Климов относит: потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать мотивы и намерения, эмоции и настроение других людей, ориентироваться в межличностных отношениях, хорошо понимать индивидуально-личностные особенности разных людей и др. [2, с. 176–181].

Н.В. Кузьминой профессионально важные качества учителя отождествляются с профессионально важными способностями, которые необходимы для успешного осуществления педагогической деятельности. Профессионально важными способностями, согласно Н.В. Кузьминой, являются гностические, проектировочные, конструктивные, организационные, коммуникативные способности, переходящие в умения.

К особо значимым способностям Нина Васильевна отнесла аутопсихологическую компетентность, базирующуюся, по её мнению, на понятии социального интеллекта. Аутопсихологическая компетентность ею определяется как устойчивая способность, основанная на особенностях мыслительных процессов, эффективного реагирования и накопления общественного опыта самопознания и познания других людей, их взаимоотношений, а так же предвидения межличностных событий [3, с. 105].

Таким образом, можно предположить, что профессионально важные качества и способности тесным образом связаны с социальным интеллектом будущего учителя. Более того, социальный интеллект может являться системообразующим фактором, на основе которого могут формироваться профессионально важные способности и качества будущего учителя. Например, содержание гностических способностей базируется на социальных знаниях и индивидуальном опыте будущего учителя. Здесь социальный интеллект выступает как система знаний о социальных явлениях, позволяющая будущему учителю ориентироваться в социальных

реалиях, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать результаты поведения и деятельности. Главной составляющей гностических способностей являются знания и умения, создающие основу собственно познавательной деятельности, самопознания и приобретения новых знаний, что раскрывается в социальном интеллекте как социальном опыте личности будущего учителя. Проектировочные способности предполагают способности к педагогическому воображению, мысленному моделированию учебно-воспитательного процесса. Они заключаются в умении будущего учителя ориентироваться в информационном и социальном пространстве, планировать, предвидеть и прогнозировать результаты. Исходя из осуществленного анализа, можно сделать вывод, что эти умения тесным образом связаны с социальным интеллектом. Проектировочные способности развиваются с возрастом и со стажем, представляют накопленный педагогический опыт и могут являться продуктом социального интеллекта. Конструктивные способности обеспечивают учителю реализацию комплекса стратегических действий, таких как выбор тактики, средств и форм проведения занятий, конструирование образовательного процесса в целом. Организационные способности предполагают наличие у учителя возможности к самоорганизации своей деятельности и организации деятельности обучающихся. Коммуникативные способности обеспечивают эффективное педагогическое общение и взаимодействие с обучающимися и коллегами с точки зрения решения педагогических задач. Они основаны на социальном опыте личности, знаниях об окружающем мире, поведении, коммуникативно-личностных особенностях, планировании и прогнозировании поведения и деятельности.

Отсюда следует, что социальный интеллект можно назвать высшей формой интеграции всего спектра профессионально важных способностей и качеств учителя, и он занимает особое место в системе психических регуляторов трудового поведения. Выделение социального интеллекта в качестве психического регулятора трудовой деятельности будущего учителя обусловлено тем, что поведение человека, в том числе в труде, побуждается его психологической организацией, складывающейся из познавательной, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы, взаимодействующей с социальным пространством. А социальный интеллект, согласно Е.С. Михайловой, объединяет и регулирует познавательные и сквозные психические процессы, связанные с отражением социальных объектов [7, с. 75]. Он предполагает когнитивную способность, обеспечивающую будущему учителю познание социальных явлений и осознание себя как субъекта социального взаимодействия и профессиональной деятельности, на базе кото-

рой формируется информационная, диалогическая, культурная и нравственная образованность. Как психический регулятор трудового поведения социальный интеллект позволяет будущему учителю понимать сложный сплав социальных реалий и, точно оценив педагогическую ситуацию и участвующих в ней субъектов образовательного процесса, более адекватно выстроить стратегию поведения на уроке.

Сегодня современные учёные признают социальный интеллект сложным и многогранным психологическим конструктом, где тесно взаимодействуют: когнитивная и аффективная сферы [10, с. 12], коммуникативно-личностный потенциал, самосознание и социальная активность [4, с. 322], когнитивные, эмоциональные и поведенческие критерии [9], социальное мышление, социальная память, социальное восприятие и чувствительность [7, с. 75].

Анализ структурно-функциональных особенностей социального интеллекта позволил предположить, что социальный интеллект будущего учителя включает следующие взаимосвязанные между собой структурные компоненты: когнитивный, личностный, аффективный, поведенческий.

Когнитивный компонент – это стержень социального интеллекта будущего учителя. Он содержит знания обучающегося о самом себе, своём собственном «Я», о нормах и правилах поведения, общения и взаимодействия в обществе и профессиональной среде, социально-культурный опыт личности. Когнитивный компонент тесно связан с восприятием, вниманием, памятью, мышлением и воображением, посредством которых обучающийся накапливает индивидуальный опыт общения и взаимодействия с другими людьми, усваивает социальные техники взаимодействия. Он ориентирует человека на собственные желания и потребности, эмоции и чувства, поведение и деятельность, нормы и правила поведения и общения в социальной и профессиональной сфере, при этом создаёт полную картину собственного «Я» и обеспечивает критическую оценку себя, своих действий, поведения и деятельности.

Так как социальный интеллект является познавательной способностью, сцепленной с личностными чертами [10, с. 22], то непременно важным структурным компонентом будет являться личностный.

Личностный компонент предполагает индивидуально-личностные особенности будущего учителя, проявляющиеся в общении и социальном взаимодействии, в частности с субъектами образовательного процесса. Он включает: способности мысленно ставить себя на место другого, сопереживать, рефлексивные, коммуникативные и организационные способности. На базе личностного компонента формируются интегральные коммуни-

кативные свойства будущего учителя, такие как искусство ораторства, открытость и психологическая контактность.

Аффективный компонент представляет сплав эмоций и чувств, окрашивающие процесс общения с другими людьми, делая его более или менее привлекательным для педагогического работника. Аффективный компонент связан с чувственным проникновением человека в сущность процесса общения. В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы: ощущение и восприятие.

Так как учитель оказывает педагогическое воздействие на личность ученика за счёт своего опыта познания самого себя и рефлексии своего «Я», передаёт обучающимся свой личный опыт общения и взаимодействия в различных социальных ситуациях, влияет на образовательную среду, то в структуру социального интеллекта будущего учителя целесообразно ввести поведенческий компонент.

Поведенческий компонент складывается из совокупности поведенческих реакций в процессе педагогического общения и взаимодействия, социально-психологической адаптации личности, гибкости в процессе общения, контроля импульсивности.

Перечисленные компоненты находятся в определённых отношениях друг с другом в структуре социального интеллекта будущего учителя и в педагогическом общении реализуют следующие функции: познавательно-оценочную, коммуникативно-ценностную, адаптационно-регулирующую.

Наши первые исследования особенностей социального интеллекта обучающихся, получающих педагогическое образование в ЕГУ им. И.А. Бунина в период 2014–2016 гг. обозначили существенную проблему развития социального интеллекта будущего учителя. Выборка исследования состояла из 122 испытуемых (женского и мужского пола), обучающихся на первом курсе, в возрасте 17–20 лет. Изучение особенностей социального интеллекта проводилось с помощью методики Дж. Гилфорда и М. Саливена (российская адаптация теста на изучение социального интеллекта проведена Е.С. Михайловой).

Результаты исследования. Диагностика уровня развития социального интеллекта будущих учителей установила преобладание у 59,02% обследуемых среднего социального интеллекта (средневыборочная норма). Согласно авторам теста, у этих обучающихся уровень развития социального интеллекта соответствует среднестатистической норме. Они способны извлечь достаточно информации о поведении людей, в норме понимают язык невербального общения, на достаточном уровне разбираются в людях и различного характера межличностных отношениях. В целом можно сказать, что у обследуемых рефлексивные способности, по-

нимание и прогнозирование людей соответствует норме. Можно предположить, что они достаточно эффективны в общении и социальном взаимодействии, нормально адаптированы в социуме.

По результатам диагностики обнаружено, что у 4,91% испытуемых социальный интеллект выше среднего уровня (средне сильный). Можно предположить, что способность к пониманию людей и прогнозированию их поведения развита выше среднего. Они хорошо разбираются в межличностных отношениях, правильно судят о людях, проявляют дальновидность в отношениях с другими. Можно предположить, что у этих обучающихся хорошо развиты рефлексивные, коммуникативные и организационные способности. Они эффективны в общении и социальном взаимодействии, успешно адаптируются к изменяющимся условиям социальной среды.

Далее нами выявлено, что у 36,07% испытуемых социальный интеллект ниже среднего (средне слабый). Согласно авторам теста у этих обучающихся социальный интеллект развит на слабом уровне. Они могут испытывать трудности в понимании людей и прогнозировании их поведения. Это может обуславливать возникновение различного характера трудностей в общении и социальном взаимодействии. Например, ощущение дискомфорта в прямом контакте с людьми, коммуникативные барьеры, конфликты, попадание в опасные для жизни ситуации и т.д. Слабый уровень развития социального интеллекта может снижать возможности социально-психологической адаптации.

Однако авторы методики отмечают, что низкий уровень социального интеллекта может компенсироваться другими психологическими характеристиками (развитой эмпатией, характерологическими особенностями) [7, с. 113]. На это следует обратить внимание.

Заключение. Результаты, полученные в ходе исследования, определяют высокую степень актуальности феномена «социальный интеллект будущего учителя», который представляет безусловный интерес для педагогики в плане повышения качества педагогического образования и эффективности образовательного процесса в целом.

Считаем необходимым отметить следующее.

Во-первых, социальный интеллект будущего учителя можно рассматривать как психический регулятор трудового поведения, обеспечивающего профессионализацию и осуществление профессиональной деятельности на высоком уровне.

Во-вторых, социальный интеллект может являться системообразующим фактором, на основе которого могут формироваться профессионально важные способности и качества будущего учителя. Его можно назвать высшей формой интеграции всего спектра профессионально важных способностей и качеств учителя, и он занимает особое место в системе психических регуляторов трудового поведения.

В-третьих, учитель, обладающий высоким уровнем развития социального интеллекта, будет способен организовывать продуктивное и эффективное педагогическое общение, обеспечивающее развитие личности ученика и результативность учебно-воспитательного процесса. Посредством грамотно построенного педагогического общения учитель сможет создать условия для развития социального интеллекта своих учеников.

В-четвёртых, очевидным при этом является тот факт, что успешная реализация педагогической деятельности связана с развитым социальным интеллектом будущего учителя.

Таким образом, наше первичное исследование уровня социального интеллекта будущих учителей показывает, что проблема развития социального интеллекта обучающихся, осваивающих педагогическую профессию представляет существенное значение как в вопросах совершенствования профессионально-педагогического образования в России, так и в науке в целом.

Библиографический список

1. Генкина В.А. Развитие социального интеллекта педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 257 с.
2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 223 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
4. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. Макарова Н.А. Формирование социального интеллекта как фактора самореализации педагогов: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2013. – 203 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 266 с.
8. Пырьев Е.А. Психология труда. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 458 с.
9. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одарённости и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 5. – № 4. – С. 94–101.
10. Социальный интеллект: Теории, измерения, исследования / под ред. Д.В. Любина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004 – 176 с.

References

1. Genkina V.A. Razvitie social'nogo intellekta pedagoga special'noj shkoly v professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2000. – 257 s.

2. Klimov E.A. *Obraz mira v raznotipnyh professiyah.* – M.: Izd-vo MGU, 1995. – 223 s.
3. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya.* – M.: Vyssh. shk., 1990. – 117 s.
4. Kunicina V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. *Mezhlichnostnoe obshchenie.* – SPb.: Piter, 2001. – 544 s.
5. Makarova N.A. *Formirovanie social'nogo intellekta kak faktora samorealizacii pedagogov: dis... kand. ped. nauk.* – CHita, 2013. – 203 s.
6. Markova A.K. *Psihologiya truda uchitelya.* – M.: Prosveshchenie, 1993. – 192 s.
7. Mihajlova E.S. *Social'nyj intellekt: koncepcii, modeli, diagnostika.* – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007. – 266 s.
8. Pyr'ev E.A. *Psihologiya truda.* – Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2016. – 458 s.
9. Savenkov A.I. *Social'nyj intellekt kak problema psihologii odaryonnosti i tvorchestva // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ehkonomiki.* – 2005. – T. 5. – № 4. – S. 94–101.
10. *Social'nyj intellekt: Teorii, izmereniya, issledovaniya / pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova.* – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004 – 176 s.

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ И НАРКОМАНИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена актуальной проблеме улучшения качества реабилитации больных алкоголизмом и наркоманией после медикаментозного лечения. В статье приводятся основные результаты эмпирического исследования динамики эмоционально-волевой сферы больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации. Установлено, что и у больных алкоголизмом, и у больных наркоманией общий эмоциональный фон и эмоциональная направленность становятся более позитивно окрашенными, снижается уровень косвенной вербальной и физической агрессии, улучшаются показатели эмоционального интеллекта и снижается нежелание устанавливать отношения с другими людьми на эмоциональной основе. Усиливается склонность к самоконтролю и саморегуляции. У больных наркоманией более сильно проявляется положительная динамика волевой сферы, а у больных алкоголизмом – в эмоциональной. В целом полученные результаты исследования позволяют говорить о положительной динамике эмоционально-волевой сферы у больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, волевая сфера, больные алкоголизмом, больные наркоманией, терциарная социализация, реабилитация, динамика.

В Российской Федерации на государственном уровне довольно остро стоит проблема усовершенствования эффективности лечения и реабилитации алко- и наркобольных, возвращение их к адекватной жизни в обществе.

По официальным данным Министерства здравоохранения РФ, в 2016 году проходило реабилитационные программы 8240 больных наркоманией, что составило 15,1% от общего числа проходивших медикаментозное стационарное лечение. Ремиссию свыше одного года поддерживал только каждый пятый наркобольной (21,9%) [3].

Различные исследования показывают, что подавляющее количество наркозависимых, которые обращаются в социальные реабилитационные центры, ранее неоднократно безрезультативно пытались избавиться от данной зависимости. При этом, только 14% респондентов отметили, что ранее не проходили лечения от наркозависимости, другие же делали неоднократные попытки для избавления от наркозависимости [4].

Что касается больных алкоголизмом, то в ходе проведения специальных социальных исследований обнаружилось, что из 2,2 млн. алкоголиков, получивших курсовое медикаментозное лечение, только у 59 тысяч человек получилось вылечиться, что образует 2,7% от общего числа больных алкоголизмом [5].

В Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года пишется о том, что на данный момент недостаточно эффективно осуществляется профилактическая деятельность, медицинское сопровождение и медико-социальная реабилитация больных наркоманией. Совершенствование реабилитации больных наркоманией представляется одним из пунктов достижения ведущей цели Стратегии [6].

В государственном межведомственном проекте программы «Комплексная реабилитация и ресоциализация потребителей наркотических средств и психотропных веществ», комплексная реабилитация и ресоциализация наркобольных представлена медицинскими, социальными, психологическими, педагогическими и трудовыми мероприятиями в совокупности, которые должны реализовываться организациями всех форм собственности, ориентированных на улучшение здоровья, полноценное восстановление участников реабилитационных программ в нормальную жизнедеятельность [1].

Учитывая вышеизложенное, изучение динамики социально-психологических особенностей больных алкоголизмом и наркоманией, в том числе в эмоционально-волевой сфере, в процессе терциарной социализации для последующего совершенствования их реабилитации и ресоциализации представляется, несомненно, актуальным.

Терциарная социализация, разработанная доктором психологических наук А.Н. Грязновым, – это новый подход к реабилитации больных алкоголизмом и наркоманией. Она представляет собой процесс, в результате которого происходят: уход из специфической социальной группы наркоманов или алкоголиков, возвращение личности в нормальную социальную среду, приобретение или восстановление социального статуса, который был утерян, введение в свою личностную систему тех норм и шаблонов поведения, которые приняты в обществе, возвращение к здоровому образу жизни [2].

Нами было проведено эмпирическое исследование динамики эмоционально-волевой сферы больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации. Исследование проводилось в ГАУЗ РНД МЗ РТ «Набережночелнинский наркологический диспансер». В исследовании при-

няли участие 32 больных алкоголизмом и 33 больных наркоманией, прошедших медикаментозное лечение и проходящих терциарную социализацию.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: Методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ), разработанная Л.Н. Рожиной; Методика «Определение общей эмоциональной направленности личности», разработанная Б.И. Додоновым; Методика «Агрессивное поведение», предложенная Е.П. Ильиным и П.А. Ковалевым; Методика оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ), разработанная Н. Холлом; Методика «Что вам мешает устанавливать контакты с партнерами при помощи эмоций», разработанная В.В. Бойко; Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль), предложенный Г.С. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой; Многошкальная опросная методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой; Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой; Методика для диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления (авторы И.Г. Сизова и С.И. Филиппченкова).

В исследовании применялись методы статистической обработки данных (определение достоверности различия средних показателей (Т-критерий Стьюдента)).

По методике «ШДЭ» достоверных различий средних показателей и у больных алкоголизмом, и у больных наркоманией до и после прохождения терциарной социализации как в ситуации тестирования, так и с учетом частоты проявления эмоций в их повседневной жизни выявлено не было. То есть они испытывали примерно тот же спектр эмоций.

Достоверные различия средних показателей по шкалам методики измерения общей эмоциональной направленности личности у больных алкоголизмом до и после прохождения терциарной социализации показали, что достоверно произошли изменения в сторону усиления таких элементов эмоциональной направленности, как коммуникативные ($t = -2,480$ при $p = 0,016$), глорические ($t = -2,039$ при $p = 0,048$) и акизитивные ($t = -2,739$ при $p = 0,008$) эмоции. У больных наркоманией достоверно произошли изменения в сторону усиления таких элементов эмоциональной направленности, как альтруистические ($t = -2,005$ при $p = 0,050$), глорические ($t = -2,485$ при $p = 0,016$) и романтические ($t = -2,157$ при $p = 0,035$) эмоции.

Результаты сравнения средних показателей по шкалам методики «Агрессивное поведение» у больных алкоголизмом, как и у больных наркоманией, до и после прохождения терциарной социализации показали, что достоверно снизились проявления кос-

венных форм агрессии, как вербальной (у больных алкоголизмом $t = 1,790$ при $p = 0,049$, у больных наркоманией $t = 2,768$ при $p = 0,008$), так и физической (у больных алкоголизмом $t = 2,862$ при $p = 0,006$, у больных наркоманией $t = 2,501$ при $p = 0,015$).

Результаты исследования средних показателей аспектов эмоционального интеллекта у больных алкоголизмом, как и у больных наркоманией до и после прохождения терциарной социализации указывают на достоверное повышение результатов по таким аспектам эмоционального интеллекта, как управление своими эмоциями (у больных алкоголизмом $t = -1,877$ при $p = 0,046$, у больных наркоманией $t = -4,256$ при $p = 0,000$), самомотивация (у больных алкоголизмом $t = -3,698$ при $p = 0,001$, у больных наркоманией $t = -3,252$ при $p = 0,002$) и эмпатия (у больных алкоголизмом $t = -1,850$ при $p = 0,050$, у больных наркоманией $t = -2,552$ при $p = 0,013$).

Результаты сравнения средних показателей по шкалам методики «Что Вам мешает устанавливать контакты с партнерами при помощи эмоций» у больных алкоголизмом до и после прохождения терциарной социализации показывают, что достоверно снижается неразвитость, негибкость и невыразительность эмоций ($t = 1,811$ при $p = 0,046$), что улучшает их способность налаживания эмоционального общения с другими людьми. У больных наркоманией достоверно снижается неумение управлять собственными эмоциями ($t = 2,388$ при $p = 0,020$), неадекватное выражение эмоций ($t = 1,975$ при $p = 0,050$), преобладание негативных эмоций ($t = 1,935$ при $p = 0,048$) и нежелание сближения с людьми на эмоциональной основе ($t = 2,140$ при $p = 0,037$).

Что касается волевой сферы, нами было проведено исследование выраженности социального самоконтроля собственных эмоций, деятельности и поведения у больных алкоголизмом до и после прохождения ими терциарной социализации. Результаты сравнения средних показателей по вопросу для определения выраженности самоконтроля в данных сферах показывают достоверное улучшение показателей по всем основным параметрам социального самоконтроля: самоконтроль в эмоциональной сфере ($t = -1,981$ при $p = 0,050$), самоконтроль в деятельности ($t = -2,632$ при $p = 0,011$) и самоконтроль в поведении ($t = -3,331$ при $p = 0,002$). У больных наркоманией мы видим достоверное улучшение показателей по всем основным параметрам социального самоконтроля: самоконтроль в эмоциональной сфере ($t = -2,478$ при $p = 0,016$), самоконтроль в деятельности ($t = -4,562$ при $p = 0,000$), социальный самоконтроль ($t = -3,464$ при $p = 0,010$), а также склонность к самоконтролю в целом ($t = -4,127$ при $p = 0,000$).

Для изучения динамики саморегуляции поведения мы изучили изменения стилей саморегуляции

у больных алкоголизмом до и после прохождения ими терциарной социализации. Результаты сравнения средних показателей по методике «Стиль саморегуляции поведения» демонстрируют достоверное улучшение практически всех стилей саморегуляции: планирование ($t = -3,258$ при $p = 0,002$), программирование ($t = -3,317$ при $p = 0,002$), гибкость ($t = -2,596$ при $p = 0,012$), оценка результатов ($t = -2,890$ при $p = 0,006$), а также общего уровня саморегуляции ($t = -3,338$ при $p = 0,002$). У больных наркоманией результаты исследования показывают достоверное улучшение после прохождения терциарной социализации таких стилей саморегуляции, как программирование ($t = -2,486$ при $p = 0,016$), гибкость ($t = -2,826$ при $p = 0,006$), моделирование ($t = -3,309$ при $p = 0,002$) и оценка результатов ($t = -2,975$ при $p = 0,004$).

При изучении волевой сферы личности важен и анализ копинг-стратегий, которые характерны для нее и проявляются в состоянии стресса, помогая справиться со сложной и травмирующей ситуацией. По результатам сравнения средних показателей по опроснику «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» видно, что после прохождения терциарной социализации у больных алкоголизмом стал более сформирован копинг, фиксированный на решение задачи ($t = -2,553$ при $p = 0,014$). А у больных наркоманией стали более сформированы копинги, ориентированные на решение задачи ($t = -2,717$ при $p = 0,009$) и социальное отвлечение ($t = -4,383$ при $p = 0,000$), а копинг, ориентированный на эмоции ($t = 4,116$ при $p = 0,000$) ослабил свою значимость.

Нами также были изучены когнитивно-поведенческие стратегии преодоления у больных алкоголизмом до и после прохождения ими терциарной социализации. При сравнении средних показателей по методике их диагностики было обнаружено достоверное улучшение показателей только по одному виду конструктивных преобразующих стратегий – когнитивной репетиции ($t = -2,240$ при $p = 0,029$). А у больных наркоманией было выявлено достоверное улучшение следующих показателей: среди конструктивно-преобразующих стратегий улучшились показатели по шкале «Идущее вниз сравнение» ($t = -1,975$ при $p = 0,048$); среди конструктивных приспособительных стратегий улучшились показатели по шкале «Придание ситуации нетривиального смысла» ($t = -3,007$ при $p = 0,004$); среди неконструктивных стратегий снизились показатели по шкале «Уход или бегство из трудной ситуации» ($t = 3,812$ при $p = 0,000$).

Исходя из результатов эмпирического исследования динамики эмоционально-волевой сферы личности больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации, нами были сделаны следующие выводы:

1. В области дифференциальных эмоций и у больных алкоголизмом, и у больных наркоманией, значительных изменений не произошло.

Можно говорить только о том, что общий эмоциональный фон становится немного менее негативно эмоционально окрашенным.

2. После прохождения терциарной социализации больные алкоголизмом стали получать больше положительных эмоций от общения, внимания к себе со стороны других людей и накопления вещей, которые выходят за пределы практической нужды в них. Больные наркоманией стали получать больше положительных эмоций от ситуаций, в которых они могут реализовать свою потребность отдавать, содействовать, делиться и помогать. У них усилилась потребность к славе, к переживанию успеха на виду у различных людей. Также усилилось стремление к необычному, таинственному, загадочному, к тому, на что раньше они не обращали внимание.

3. Можно говорить о том, что и у больных алкоголизмом, и у больных наркоманией уменьшаются эмоции, которые находят выход в спонтанных приступах ярости, ругани и других агрессивных действиях, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью.

4. После прохождения терциарной социализации у больных алкоголизмом и у больных наркоманией усилились эмоциональные проявления, связанные с принятием человеком новых условий жизнедеятельности с ответственностью за собственный результат и с внутренним контролем над достижением цели, с ощущением внутренней осознанной необходимости, внутренней неизбежности этого шага, умением справляться с негативной информацией, имеющейся в данной ситуации. Усиливаются положительные эмоции, связанные с осознанным сопереживанием другому человеку, умением понимать и чувствовать его эмоциональное состояние. Так же формируются осознанные навыки управления своими эмоциями, контроля над ними, от чего человек начинает получать положительные эмоции, подкрепляющие данный процесс, повышается эмоциональная отходчивость и эмоциональная неригидность.

5. У больных алкоголизмом в процессе терциарной социализации достоверно снижается неразвитость, негибкость и невыразительность эмоций, что улучшает их способность налаживания эмоционального общения с другими людьми. Больные наркоманией начинают более адекватно проявлять свои эмоции, управлять ими, у них снижается доминирование негативных эмоций и усиливается желание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

6. У больных алкоголизмом, как и у больных наркоманией, после прохождения терциарной социализации усиливается способность самостоятельно регулировать собственное поведение, согласовывая его, при этом, с общепринятыми нормами во всех сферах жизнедеятельности, повы-

шается возможность осознавать и контролировать ситуации и процессы, в которые они включены. Возрастает осознание и способность оценки своих действий, психических состояний и процессов.

7. У больных алкоголизмом и наркоманией после прохождения терциарной социализации в сфере саморегуляции поведения усилились способности продумывать порядок своих действий и поведения, чтобы достигнуть намеченных целей. Они стали более гибко изменять планы и программы своих действий в новых обстоятельствах и сохранять их устойчивость в ситуации помех. Если полученные результаты не соответствуют поставленным целям, они могут адекватно реагировать на быстрое варьирование событий и успешно решать поставленные задачи в ситуации риска. У них стало более развитым и осознанным представление о внутренних и внешних значимых условиях для достижения целей, что отражается в соответствии программ и планов действий, получаемых результатов с принятыми целями. Они стали демонстрировать более сильную развитость и адекватность самооценки, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов (стиль оценивания результатов). Больные алкоголизмом и наркоманией после прохождения терциарной социализации становятся более самостоятельными, начинают более гибко и адекватно реагировать на изменение условий, осознавать постановку и достижение цели.

8. У больных алкоголизмом формируется достаточно активная стратегия поведения, при которой человек стремится использовать все возможные личностные ресурсы для нахождения возможных способов результативного разрешения проблемы. Они становятся более склонными к изменениям в собственном Я или в своем окружении, или и в том и в другом исходя из ситуации. У больных наркоманией, в отличие от больных алкоголизмом, формируется не только более активная стратегия поведения, при которой человек стремится использовать все возможные личностные ресурсы для нахождения возможных способов результативного разрешения проблемы. Они начинают более адекватно эмоционально реагировать в стрессовой ситуации, способны найти эмоциональное сопереживание, эмоциональную и социальную поддержку.

9. У больных алкоголизмом усилилась способность, приняв решение о возможности благоприятного изменения трудной ситуации, формировать её как проблему, определять конечную и промежуточные цели, намечать план решения, определять способы достижения цели. После этого проигрывать в уме свои действия и их различные возможные последствия и предпринять попытку практически решить затруднительную ситуацию по намеченному плану, используя либо вербальные формы реагирования, либо практические действия.

У больных наркоманией сильнее сформировалась стратегия, которая направлена на восстановление благоприятного отношения к себе, чувства собственного благополучия. Ею часто пользуются люди, которые попали в безвыходное положение. При ее применении человек начинает сравнивать себя с теми людьми, которые находятся в еще более трудном положении. В данном случае трудное положение становится для него еще одним обычным испытанием, которое выпало на его долю, и тем самым оно уже не имеет такого резко негативного смысла. Больные наркоманией стали гораздо реже использовать стратегию, которая связана с избеганием любых негативных или сложных ситуаций. Избегание любых сомнительных ситуаций у них превращается в личную особенность. И поэтому они начинают избегать ситуации, похожей на ту, которая однажды принесла им много проблем.

В целом полученные результаты исследования позволяют говорить о положительной динамике эмоционально-волевой сферы у больных алкоголизмом и наркоманией в процессе терциарной социализации, при этом у больных наркоманией более сильно проявляется положительная динамика волевой сферы. На физиологическом уровне это связано с тем, что при алкоголизме сильнее всего повреждаются лобные доли головного мозга, отвечающие за контроль и управление в поведении, а при наркомании – подкорковые образования, отвечающие за эмоции. Следовательно, данные области труднее поддаются изменениям. С точки зрения социальной психологии это может быть связано и с тем, что осознание той более катастрофической ситуации, в которую они попали, у больных наркоманией в отличие от больных алкоголизмом, позволяет более быстро и результативно активировать волевые ресурсы их личности.

Библиографический список

1. Государственная межведомственная программа «Комплексная реабилитация и ресоциализация потребителей наркотических средств и психотропных веществ». Проект 25-01-2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anko-harmony.ru/seminar_fskn.php (дата обращения: 15.10.2017).
2. Грязнов А.Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2008. – 410 с.
3. Доклад о наркоситуации в Российской Федерации в 2016 году / Государственный антинаркотический комитет. – М., 2017. – 28 с.
4. Лечение наркомании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://choose-life.ru/themes/sociologicheskoe-issledovanie-narkomanii-semyadruzya-roditeli-obrazovanie-rabota-vera-lechenie> (дата обращения: 12.10.2017).
5. Статистика развития алкогольной зависимости на 2016 год. [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <https://narkozavisimost.ru/uslugi/lechenie-alkogolizma/alkogolizm-i-rossiya/> (дата обращения: 12.10.2017).

6. Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года», утвержденная Указом Президента Российской Федерации № 690 от 9 июня 2010 года с изменениями от 07.12.2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/31218> (дата обращения: 12.10.2017).

References

1. Gosudarstvennaya mezhvedomstvennaya programma «Kompleksnaya rehabilitatsiya i resotsializatsiya potrebitel'ev narkoticheskikh sredstv i psikhotropnykh veshhestv». Proekt 25-01-2013. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://ankoharmony.ru/seminar_fskn.php (data obrascheniya: 15.10.2017).

2. Gryaznov A.N. Tertsiamnaya sotsializatsiya lichnosti bol'nykh alkogolizmom i narkomaniej: Dis...

dok. psikholog. nauk. – Yaroslavl', 2008. – 410 s.

3. Doklad o narkosituatsii v Rossijskoj Federatsii v 2016 godu / Gosudarstvennyj antinarkoticheskij komitet. – M., 2017. – 28 s.

4. Lechenie narkomanii. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://choose-life.ru/themes/sociologicheskoe-issledovanie-narkomanii-semya-druzya-roditeli-obrazovanie-rabota-vera-lechenie> (data obrascheniya: 12.10.2017).

5. Statistika razvitiya alkogol'noj zavisimosti na 2016 god. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://narkozavisimost.ru/uslugi/lechenie-alkogolizma/alkogolizm-i-rossiya/> (data obrascheniya: 12.10.2017).

6. Strategiya gosudarstvennoj antinarkoticheskoy politiki Rossijskoj Federatsii do 2020 goda», utverzhdenная Uказом Президента Rossijskoj Federatsii № 690 от 9 iyunya 2010 goda s izmeneniyami ot 07.12.2016. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/31218> (data obrascheniya: 12.10.2017).

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ФОРМЫ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье анализируется состояние разработанности проблемы психологии девиантного поведения. Отмечено, что в современных исследованиях отклоняющегося от нормы поведения личности фиксируется рост числа подростков с девиантными чертами характера. Автором рассмотрены аспекты, характеризующие проявление девиантных форм поведения, систематизированы данные исследований по определению девиантного поведения. В итоге эмпирического исследования, в частности на результаты экспертных оценок, обозначены формы девиантного поведения. Результаты проведенного анализа позволяют сделать частные выводы, представляющие интерес для дальнейшего изучения характеристик раннего проявления девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантность, девиантное поведение, подростки с девиантным поведением, подростковый возраст, социально-общественные нормы, девиантная психология.

Нестабильная экономика, резкие подъемы и спады производства, разделение социального жизненного уровня, пересмотр системы ценностей и стереотипов, активная динамика изменений нормативной базы образовательного процесса – характеристика современных условий жизни общества. Тревожными стали симптомы роста числа детей и молодежи с девиантным поведением. В отечественной психологии тема девиантного поведения не имеет такой теоретической школы, и эмпирического подкрепления как в зарубежной науке. Но, как и зарубежные специалисты, так и отечественные авторы не имеют единой точки зрения по определению девиантного поведения. Одни ученые видят в проявлении девиантности любые изменения социальных правил; другие считают девиантным поведением – нарушение правовых норм; третьи определяют девиантное поведение как совершение криминальных действий (убийство, воровство и т.д.); четвертые считают девиантным поведением личностные изменения (наркомания, алкоголизм, проявления любой агрессии). Но в любом случае девиантное поведение связано с несоответствующими общественным стереотипам: человеческим поведением, видами деятельности, правилами поведения, установками, ценностями.

Психологическое изучение проблем девиантности выстраивается на нескольких основных теоретических подходах:

- Социо-культурной динамики, мобильности (П. Сорокин, 1992);
- Функционального анализа социальных явлений, анализа дисфункциональных явлений, культурных ценностей (Р. Мертон, 1992);
- Распад социальных ценностей (Э. Дюркгейм, 1994);
- Проявление агрессивного поведения (З. Фрейд 1990, А. Фрейд 1990, Э. Фром 1994, Г. Паренса 1997 и др.);
- «Наклеивание ярлыков», присваивание штампов (Г. Беккер, 2003);
- Взаимосвязь низкой самооценки и девиантного поведения. (К. Бейли, 2017);

Несмотря на фундаментальный опыт исследований, сегодня нет целостного описания проявления девиантного поведения.

И.А. Фурманов полагает, что «Девиантное или отклоняющееся поведение, поскольку оно не обусловлено нервно-психическими заболеваниями, – понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья» [8, с. 7]. Приводя данные исследования подростков 11 лет, ученый утверждает, что данная категория исследуемых показывает наиболее высокий уровень агрессии. Причем, И.А. Фурманов считает, что для подростков 10–11 лет присуща физическая агрессивность, но слабо выражена косвенная. А подросткам 12–13 лет незначительно присуща вербальная агрессивность, отмечается рост физической агрессии, но наиболее выраженным становится негативизм (64%).

Кросскультурные исследования также показывают, что одной из основных причин проявления девиантного поведения было принято считать часто встречаемые формы детской агрессии.

З. Фрейд изучал способы перенаправленности агрессии на объект, чтобы субъект мог насыщать свои личностные потребности, применяя максимум агрессии (1990). Последователем идей З. Фрейда стала его дочь Анна, которая изучила и описала разные формы выражения детской агрессивности. Проблемам проявления человеческой агрессивности посвятил свои труды психоаналитик, философ Э. Фромм. В книге «Анатомия человеческой деструктивности» автор раскрыл деструктивное поведение в человеке как проблемную систему зла индивида, социума, истории человеческого рода (1994).

К наиболее известным исследованиям девиантного поведения относится работа американского психолога Г. Паренса «Агрессия наших детей» (1997), в которой автор так же определяет формы детской агрессии.

В советский период проблема агрессивности активно не изучалась. Понятие агрессивности упоминалась как явление присущее исключительно западному обществу (Н.Д. Левитов (1967), Т.Г. Румянцев (1989)). Н.В. Аликина (1991), В.И. Секун (1997) считают, что исследования агрессивности в наше время носят часто бессистемный, эпизодический, в крайнем случае, сравнительный характер.

Характер девиантного поведения так же определяется отклонением от общественных норм поведения с проявлением эмоциональных нарушений форм поведения: истерик, грубого обращения, упрямства и т.п.

На современном этапе изучение проблемы девиантного поведения получила освещение в ряде научных работ Ю.Ю. Комлева (2014–2016). По мнению автора, особую тревогу вызывает то, что девиантность в поведении проявляется уже у детей раннего возраста. У этой категории детей отмечается прогрессирующая отреченность, повышенная возбужденность, духовная бедность, бесцеремонность, негативность в отношениях с окружающими. Статистические данные молодежной преступности приводятся в работах Е.В. Демидовой-Петровой (2014). В.Т. Кондрашенко (1988), анализируя проблемы девиантного поведения, указывает на разнообразные изменения в нарушениях поведения, а также на изменения поведения при нервно-психических заболеваниях. А.Г. Ковалев (1965) к основным признакам отклоняющегося поведения относит поведение, не соответствующее общественным требованиям, социальным установкам.

Девиантность в отношениях – это способ структурирования личностных черт характера, направленных на нарушение существующих норм поведения в конкретной социальной группе и формирование собственных, отличных от других норм поведения.

По определению И.С. Кона девиантное поведение – «это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали» [3, с. 237].

Таким образом, современная психологическая наука раскрывает далеко не однозначную картину проявления девиантного поведения. Анализ как отечественной, так и зарубежной литературы обуславливает дальнейшее изучение и уточнение сущности и содержания девиантного поведения.

В целях изучения предпочитаемых моделей девиантного поведения нами был проведен опрос группы респондентов.

В число опрашиваемых были отобраны лица разных социальных, возрастных групп, а также лица с отклоняющимся от норм социальным поведением.

Опрос проводился посредством анкетирования. В нем приняли участие 54 студентов КГУ им. Некрасова (из них 40 женщин и 14 мужчин), 60 преподавателей общеобразовательных школ г. Костромы, 115 родителей учащихся пятых классов костромских школ (из них 99 женщин и 16 мужчин), 77 родителей детей из семей, находящихся в социально опасном положении, относящимся к семьям «группы риска» в Костроме и Костромской области, состоящие на учете в Комплексных центрах социального обслуживания населения (далее сокращенно КЦСОН). Данная категория родителей склонна к проявлению девиантного поведения, среди них 67 женщин и 10 мужчин.

Респондентам предлагались утверждения, обозначающие формы девиантного поведения. Из них респонденты могли выбрать несколько: а) уход из дома; б) злоупотребление спиртными напитками; в) употребление веществ с наркотической подоплекой; г) раннее начало половой жизни; д) хулиганство; е) воровство; ж) курение. Результаты исследования представлены на диаграммах.

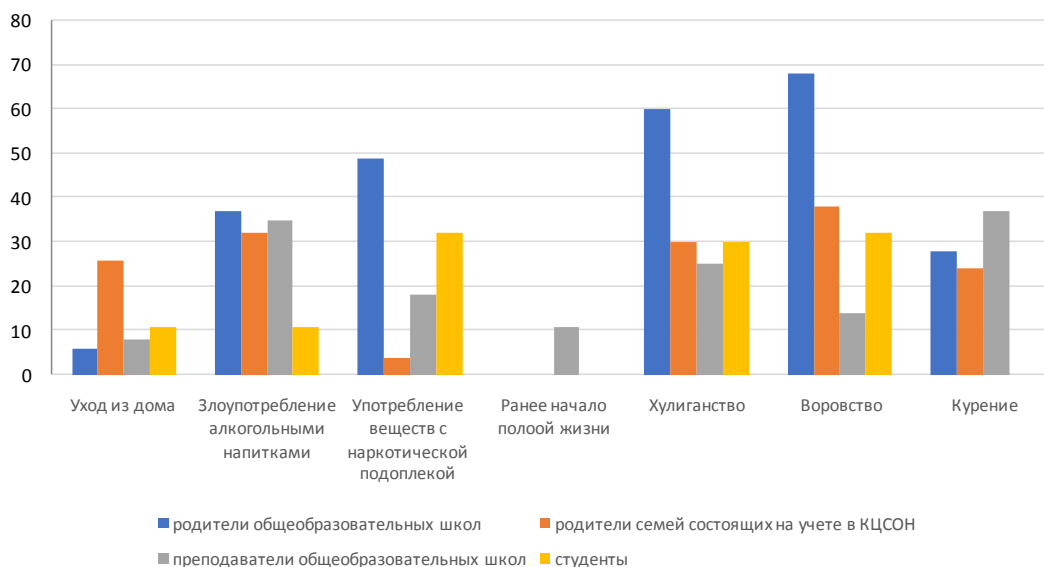


Рис. 1. Сравнительная диаграмма представлений о модели поведения, отклоняющегося от нормы

Из предложенных утверждений моделей поведения, отклоняющегося от нормы, наибольшее количество выборов пришлось на злоупотребление алкогольными напитками, хулиганство, воровство, курение, употребление веществ с наркотической подоплекой. При этом выбор групп разных социальных прослоек оказался неоднозначным. Выбор родителей общеобразовательных школ (условная норма) остановился на: злоупотребление алкогольными напитками (33%), употребление веществ с наркотической подоплекой (48%), хулиганство (40%), воровство (42%), курение (30%). Стремление выделиться среди коллектива сверстников одна из основных особенностей среднего подросткового возраста. Это состояние сопровождается эмоциональной тревожностью в поведении, в переживаниях по поводу своей некомпетентности, то есть быть смешным в глазах сверстников. И родители правильно переживают, что в этот период подростки склонны к употреблению алкогольных и наркотических веществ.

Выбор «хулиганство» и «воровство» при родительском определении объясняется, прежде всего, тем, что в данном конкретном возрасте у подростков формируются такие черты характера как чувство собственного достоинства, самоутверждение, особенно в среде сверстников и первое чувство влюбленности. Чувство взросления провоцирует ребенка бороться за свою независимость. Вместе с этим появляется желание противостоять всем советам старших, определяя их как нотации. Данные стремления приводят к дракам, грубым выражениям в адрес взрослых (констатируем факт хулиганства). А желание быть самостоятельным, первое чувство влюбленности требуют материальную поддержку. Но у нас в стране родители почему-то отрицательно относятся к такому простому решению данной ситуации как обеспечить своего чада

«карманными деньгами» и подростки решают эту проблему самостоятельно: за счет конфискации родительских «зачаек» и денег из карманов товарищей (констатируем факт воровства).

Преподаватели общеобразовательных школ (условная норма) остановили свой выбор на: злоупотребление алкогольными напитками (29%), употребление веществ с наркотической подоплекой (18%), хулиганство (18%), курение (43%). Мы думаем, что данный выбор также связан с представлениями об особенностях подросткового возраста, описанными выше. «Раннее начало половой жизни» как форму девиантного поведения назвали только педагоги. Это, на наш взгляд, связано с наблюдениями педагогов физиологического формирования подростков и проявлениями их первых чувств влюбленности.

Студенты (условная норма) определили основными формами проявления ранней девиантности у подростков: употребление веществ с наркотической подоплекой (32%), хулиганство (22%), воровство (22%). Этот выбор, скорее всего также связан с индивидуальными особенностями развития подросткового возраста. При этом студенты полностью отрицают принадлежность курения (0%) к девиантному поведению, а также как форму девиантного поведения «алкоголизм» определили лишь 8%.

Родители семей, стоящих на учете в КЦСОН (девиантность), среди моделей раннего проявления девиантного поведения указали: уход из дома (50%), злоупотребление алкогольными напитками (30%), хулиганство (20%), воровство (28%), курение (27%). В «девиантной» группе определена форма проявления девиантного поведения, которая почти не была выбрана группой «условная норма»: уход из дома (50%). Это связано, прежде всего, с тем, что дети семей, стоящих на учете в КЦСОН (девиантность) часто подвергаются наси-

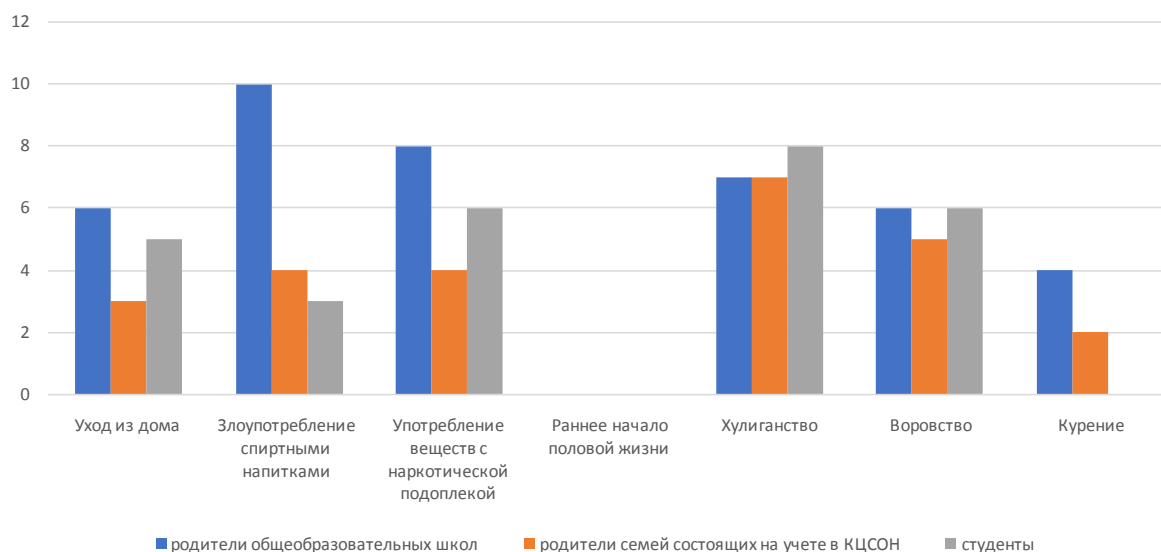


Рис. 2. Сравнительная диаграмма представлений о модели поведения, отклоняющегося от нормы (мужчины)

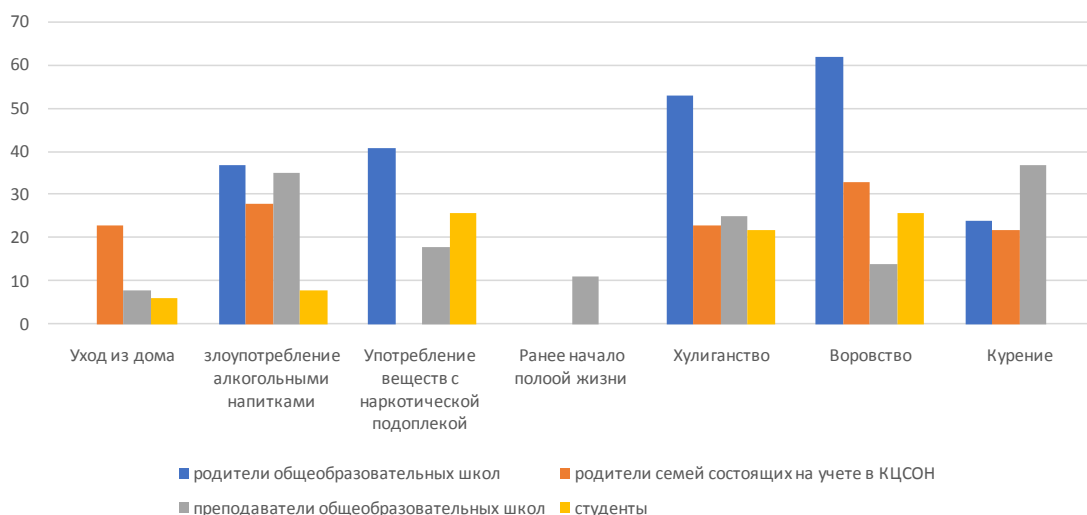


Рис. 3. Сравнительная диаграмма представлений о модели поведения, отклоняющегося от нормы (женщины)

лию и уход из дома для них единственный выход из трудно сложившейся ситуации. Но за уход подростков из дома родители несут административную ответственность, поэтому эта проблема для них актуальна. Родители семей, стоящих на учете в КЦСОН (девиантность), в выборе моделей раннего проявления девиантного поведения почти не замечают употребление веществ с наркотической подоплекой (2%). Скорее всего, большая часть опрошенных респондентов не сталкивалась с этой проблемой в жизненной ситуации.

При учете гендерных особенностей в процессе диагностики мы получили следующие результаты.

Уход из дома как одну из моделей отклоняющегося от нормы поведения выбрали в основном родители-мужчины общеобразовательных школ (40%) и мужчины-студенты (40%). Лиц мужского пола среди педагогов не было.

Злоупотребления алкогольными напитками вредной привычкой в основном считают родители-мужчины учащихся общеобразовательных школ (59%). Курение как форму отклоняющегося от нормы поведения чаще всего называют те же родители-мужчины (65%). Ранее начало половой жизни в качестве модели отклоняющегося от нормы поведения мужчины не выбрали. Хулиганство как самоцель для удовлетворения девиантных качеств при отклоняющегося от нормы поведения определили мужчины всех социальных групп: мужчины-родители учащихся общеобразовательных школ г. Костромы (33%), мужчины-студенты КГУ им. Некрасова (40%), родители-мужчины семей, состоящих на учете в КЦСОН (30%).

На воровство как на признак девиантного поведения указали все социальные группы: родители-мужчины учащихся общеобразовательных школ г. Костромы (33%), мужчины-студенты КГУ им. Некрасова (38%), родители-мужчины семей, состоящих на учете в КЦСОН (29%). Употребле-

ние веществ с наркотической подоплекой считают одной из основных форм проявления девиантного поведения: родители-мужчины общеобразовательных школ г. Костромы (42%), мужчины-студенты КГУ им. Некрасова (39%).

Уход из дома как одну из моделей отклоняющегося от нормы поведения выбрали в основном родители-женщины семей, состоящих на учете в КЦСОН (71%). Злоупотребления алкогольными напитками вредной привычкой главным образом считают родители-женщины учащихся общеобразовательных школ (21%), педагоги общеобразовательных школ (29%), родители-женщины семей, состоящих на учете в КЦСОН (32%). Курение как форму отклоняющегося от нормы поведения отметили в основном педагоги общеобразовательных школ (43%). Ранее начало половой жизни в качестве модели отклоняющегося от нормы поведения выбрали только преподаватели общеобразовательных школ. Хулиганство как самоцель для выражения девиантных качеств при отклоняющемся от нормы поведении определили главным образом женщины-родители учащихся общеобразовательных школ г. Костромы (57%). На воровство как на признак девиантного поведения указали в основном женщины-родители учащихся общеобразовательных школ г. Костромы (62%). Употребление веществ с наркотической подоплекой считают одной из основных форм проявления девиантного поведения родители-женщины учащихся общеобразовательных школ г. Костромы (60%).

Материалы исследования показали, что все предложенные модели можно считать формами раннего проявления девиантного поведения у подростков среднего звена. Следует отметить, что положения, полученные в ходе исследования, носят аналитический характер и не исключают других точек зрения на ранние формы проявления девиантного поведения.

Библиографический список

1. Демидова-Петрова Е.В. Показатели преступности несовершеннолетних и молодежи в Российской Федерации // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2014. – № 3. – С. 45–52.
2. Комлев Ю.Ю. Теории девиантного поведения. – СПб.: Издательский дом АЛЕФ - пресс, 2014. – 208 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Форум, 1997. – 160 с.
5. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М.: Эксмо-Пресс, 1999. – 383 с.
6. Фрейд З. Анализ фобии пятилетнего мальчика. – М.: Просвещение, 1990. – 26 с.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
8. Фурманов И.А. Социально-психологические проблемы поведения. – Мн.: БГУ, 2001. – 91 с.

References

1. Demidova-Petrova E.V. Pokazateli prestupnosti nesovershennoletnih i molodezhi v Rossijskoj Federacii // Nauchno-teoreticheskij zhurnal. – 2014. – № 3. – S. 45–55.
2. Komlev Ju.Ju. Teorii deviantnogo povedenija. – SPb.: Izdatel'skij dom Alef - press, 2014. – 208 s.
3. Kon I.S. Psihologija rannej junosti. – M.: Prosveshhenie, 1989. – 255 s.
4. Parens G. Agressija nashih detej. – M.: Forum, 1997. – 160 s.
5. Frejd A. Teorija i praktika detskogo psihoanaliza. – M.: Jeksmo-Press, 1999. – 383 s.
6. Frejd Z. Analiz fobii pjatiletnego mal'chika. – M.: Prosveshhenie, 1990. – 26 s.
7. Fromm Je. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti. – M.: Respublika, 1994. – 447 s.
8. Furmanov I.A. Social'no-psihologicheskie problemy povedenija. – Mn.: BGU, 2001. – 91s.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.146

Литвинчук Владимир Ильич

кандидат политических наук

Толикина Елена Анатольевна

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, г. Княгинино
Konsul-vilit@rambler.ru, Alenkat2506@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И ВИДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В рамках компетентностного подхода в образовании в статье рассмотрена методика оценки современных образовательных результатов – компетенций и видов профессиональной деятельности на примере направления «Сервис» (профиль – Социальный сервис). Определена взаимосвязь указанных образовательных результатов между собой, а также в рамках соответствующих профессиональных задач. Рассмотрены объекты профессиональной деятельности бакалавра в области сервиса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Обозначены методические вопросы, связанные с оценкой компетенций в рамках конкретной дисциплины и видов профессиональной деятельности в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы. Предложено оценочное средство, позволяющее совместить оценку знаний, умений и опыта сразу по целому ряду дисциплин – междисциплинарный кейс, и приведена методическая разработка такого кейса по одному из видов деятельности в рамках направления «Сервис».

Ключевые слова: компетенция, образовательный результат, социальный сервис, виды профессиональной деятельности, сервисная деятельность, профессиональный стандарт, междисциплинарный кейс.

Современное российское общество ставит перед системой образования качественно новые цели. Сегодня результаты освоения основной профессиональной образовательной программы определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т.е. готовностью осуществлять деятельность на основе имеющихся знаний, умений, навыков при решении задач общих для многих видов деятельности. Это подтверждают работы многих исследований [1; 3; 4; 5; 7].

Именно компетенции являются сегодня основным образовательным результатом, который важно не только сформировать, но и объективно оценить. В данной статье мы предлагаем рассмотреть методические подходы к оценке образовательных результатов на примере направления 43.03.01 «Сервис» (профиль – Социальный сервис).

В результате освоения основной профессиональной образовательной программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [9]. Согласно ФГОС ВО по данному направлению, «при разработке программы бакалавриата все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также профессиональные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата, включаются в набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата» [8]. Остановимся на профессиональных компетенциях и обратим внимание на то, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности. Данные виды деятельности прописаны в Профессиональном стандарте «Специалист

по социальной работе» [6], и ни одна основная образовательная программа не может быть реализована без выполнения требований соответствующего профстандарта. Так, виды профессиональной деятельности становятся еще одним образовательным результатом, определенным профессиональным стандартом и требованиями работодателей к современным специалистам. Вполне закономерно возникает множество методических вопросов: какие оценочные средства, позволяющие оценить сформированность компетенции, выбрать; какое количество оценочных средств будет оптимальным и каковы должны быть критерии оценки?

Виды деятельности, также как и компетенции, должны быть не только сформированы, но и оценены. И здесь вновь возникают вопросы оценки образовательного результата, ведь в рамках одного вида деятельности предусмотрено формирование сразу нескольких профессиональных компетенций, изучение целого ряда дисциплин и решение нескольких профессиональных задач.

Бакалавр по направлению подготовки 43.03.01 «Сервис» в соответствии с ФГОС ВО готовится к организационно-управленческой, производственно-технологической, сервисной видам профессиональной деятельности. Эти виды профессиональной деятельности являются востребованными работодателями, участвующими в учебном процессе по данному направлению.

В рамках организационно-управленческой деятельности выпускники направления 43.03.01 «Сервис» «должны обладать следующими профессиональными компетенциями: готовностью к организации контактной зоны предприятия сервиса (ПК-1); готовностью к планированию производственно-хозяйственной деятельности предприятия

сервиса в зависимости от изменения конъюнктуры рынка и спроса потребителей, в том числе с учетом социальной политики государства (ПК-2)» [9]. Производственно-технологическая деятельность предусматривает владение следующими компетенциями: «готовностью к применению современных сервисных технологий в процессе предоставления услуг, соответствующих требованиям потребителей (ПК-6); готовностью к разработке процесса предоставления услуг, в том числе в соответствии с требованиями потребителя, на основе новейших информационных и коммуникационных технологий (ПК-7)» [9]. В рамках сервисной деятельности выпускник должен владеть «способностью к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями (ПК-8); способностью выделять и учитывать основные психологические особенности потребителя в процессе сервисной деятельности (ПК-9); готовностью к проведению экспертизы и (или) диагностики объектов сервиса (ПК-10); готовностью к работе в контактной зоне с потребителем, консультированию, согласованию вида, формы и объема процесса сервиса (ПК-11); готовностью к осуществлению контроля качества процесса сервиса, параметров технологических процессов, используемых ресурсов (ПК-12)» [9].

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включает процессы сервиса, обеспечивающие предоставление услуг потребителю в системе согласованных условий и клиентурных отношений. Выпускник по направлению «Сервис» (профиль Социальный сервис) может осуществлять профессиональную деятельность в учреждениях любых форм собственности, специализирующихся на оказании социальных услуг, профессиональных и общественных организациях. Выпускники по данному направлению также могут осуществлять профессиональную деятельность в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку и (или) переподготовку специалистов по данному направлению.

Объектами профессиональной деятельности в области сервиса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования являются: «потребители (индивидуальные или корпоративные клиенты), их потребности; запросы потребителей (потребности клиентов – потребителей услуг); процессы сервиса; методы диагностики, моделирования и разработки материальных и нематериальных объектов сервиса; материальные и нематериальные системы процессов сервиса, информационные системы и технологии; процессы предоставления услуг в соответствии с потребностями потребителей и формирования клиентурных отношений; технологии формирования, продвижения и реализации

услуг в соответствии с потребностями потребителей; средства труда, правовые, нормативные и учетные документы; информационные системы и технологии; первичные трудовые коллективы» [8].

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 43.03.01 «Сервис» «заключительным и обязательным этапом подготовки студентов является итоговая государственная аттестация» [2; 8]. Государственная итоговая аттестация по направлению «Сервис» осуществляется с целью установления уровня подготовки выпускника к выполнению профессиональных задач и соответствия его подготовки требованиям ФГОС ВО по соответствующему направлению. Обращаем внимание, что профессиональные задачи определяются в соответствии с видами деятельности. Получается, что «на выходе» мы должны получить специалиста, владеющего основными видами профессиональной деятельности, прежде всего.

В соответствии с видами деятельности обучающийся по направлению подготовки «Сервис» «должен решать следующие профессиональные задачи:

1. Организационно-управленческая деятельность:

- участие в планировании деятельности предприятия сервиса;

- участие в организации контактной зоны для обслуживания потребителей;

- участие в организационно-управленческой деятельности предприятия сервиса, формировании клиентурных отношений;

- выбор оптимальных процессов сервиса, соответствующего запросам потребителя, организация процесса предоставления услуги потребителю, в том числе с учетом социальной политики государства, развитие клиентурных отношений;

- оценка производственных и непроизводственных затрат на обеспечение деятельности предприятия сервиса.

2. Производственно-технологическая деятельность:

- выбор материалов, специального оборудования и средств с учетом процесса сервиса;

- разработка процесса сервиса, соответствующего запросам потребителя; внедрение и использование информационных систем и технологий с учетом процесса сервиса;

- мониторинг и контроль качества процесса сервиса и обслуживания.

3. Сервисная деятельность:

- проведение экспертизы и (или) диагностики объектов сервиса; выбор необходимых методов и средств процесса сервиса;

- обобщение необходимого варианта процесса сервиса, выбора ресурсов и средств с учетом требований потребителя;

– предоставление услуги потребителю, в том числе с учетом социальной политики государства, развитие клиентурных отношений» [6].

Оценочные средства уровня сформированности компетенций прописаны в фондах оценочных средств по дисциплине и по образовательной программе в целом. Заметим, что фонды оценочных средств должны быть согласованы с работодателем. Выбор оценочного средства в рамках формирования компетенции по отдельной дисциплине должен определяться, прежде всего, формулировкой формируемой компетенции и соответствующей профессиональной задачей и быть направленным на практическую деятельность бакалавра в рамках дисциплины. Это означает, что реализация образовательного процесса подготовки бакалавров должна обеспечивать достижение новых образовательных результатов, сформулированных на основе синтеза компетенций и трудовых действий.

На наш взгляд, наиболее эффективным средством оценки в рамках данных требований является кейс (ситуационная задача). Кейс-задание должно быть построено так, чтобы его решение было направлено на проверку сформированности профессиональных компетенций, необходимых для осуществления трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом социального работника. В структуре кейса необходимо выделить три следующие части: организационно-методическую, содержательную и критериально-оценочную. Раскроем структурные компоненты кейс-задания и основные этапы его конструирования как оценочного средства. На первом этапе конструирования кейс-задания начинается построение организационно-методической части оценочного средства. Прежде всего, указывается раздел учебной дисциплины, при изучении которого формируются конкретные компетенции и соответствующие трудовые действия. На основе выделенных компетенций и трудовых действий формулируются образовательные результаты, подлежащие оценке с помощью кейс-задания. Далее разрабатывается сам кейс, задания к нему, указывается базис решения (что должен знать и уметь студент в рамках дисциплины, какими навыками владеть, чтобы выполнить данное задание). При необходимости к заданию дается приложение, в котором обучающийся может получить дополнительную информацию. На основе выделенных компетенций и трудового действия формулируется образовательный результат. На втором этапе формулируется текст кейса, в котором дается описание профессионально значимой ситуации. Важным моментом в конструировании кейс-задания для оценки образовательных результатов является формулировка вопросов (задач), требующих соответствующей реакции испытуемого (ответов или решения). Как правило, формулируются от 2 до 5 вопросов. В зависимости

от содержания и трудности вопросов определяется минимальное время для решения кейса.

Обязательным этапом при разработке ситуационной задачи является отбор критериев оценки кейса, соответствующих компетенции(-ям) (не ЗУН) и поставленным профессиональным задачам.

Вопрос об оценке компетентностного результата ставится сравнительно недавно, но все же на него в отечественной дидактике больше ответов, чем вопросов. А вот как оценить виды профессиональной деятельности? Вопрос однозначно еще нерешенный. Сложность заключается в том, что в рамках одного вида деятельности предусмотрено изучение целого ряда дисциплин и решение нескольких профессиональных задач. Мы предлагаем в качестве оценочного средства видов деятельности использовать междисциплинарный кейс – ситуационную задачу, позволяющую использовать знания, умения и опыт в рамках нескольких дисциплин. Отметим, что каждому виду деятельности должен соответствовать отдельный междисциплинарный кейс и рассмотрим методику его составления на примере сервисной деятельности по направлению 43.03.01 «Сервис» (профиль – Социальный сервис) в соответствии с профстандартом «Социальный работник».

В структуре междисциплинарного кейса необходимо также выделить три следующие части: организационно-методическую, содержательную и критериально-оценочную. На первом этапе конструирования междисциплинарного кейса определяются учебные дисциплины, направленные на формирование выбранного вида деятельности, формулируются образовательные результаты. Далее группой преподавателей соответствующих дисциплин разрабатывается текст междисциплинарного кейса – описание профессионально значимой ситуации, задания к нему. Вопросы и задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы можно было применить знания и умения по всем указанным дисциплинам. При необходимости к заданию дается приложение, содержащее дополнительную информацию. На третьем этапе разработки междисциплинарного кейса определяются критерии его оценки. Оценивать решение междисциплинарного кейса должна также группа преподавателей, задействованных в формировании вида профессиональной деятельности, и работодатели по направлению.

Рассмотрим сервисную деятельность, как один из видов деятельности, определенный профессиональным стандартом и отраженный в основной профессиональной образовательной программе. К данной области профессиональной деятельности относятся: процессы сервиса, обеспечивающие предоставление услуг потребителю в системе согласованных условий и клиентурных отношений, а объектами сервисной деятельности являются

процессы сервиса, методы диагностики, моделирования и разработки материальных и нематериальных объектов сервиса.

В рамках сервисной деятельности посредством ряда дисциплин и практики, входящих в ОПОП по направлению, должны быть сформированы профессиональные компетенции, определяемые профессиональными задачами (табл. 1).

Для оценки сервисного вида деятельности студентам предлагается междисциплинарный кейс. К примеру, ситуационная задача может быть следующей: В отдел социальной защиты населения одного из районов г. Енисейск обратились жители, которые просят принять меры в отношении своих соседей. Супруги, имеющие четверых детей (двое – несовершеннолетние), злоупотребляют алкоголем. Отец находится на пенсии, мать – без-

работная. Деньги, которые зарабатывает старшая 18-летняя дочь, отбирают родители. Кроме того, она испытывает физическое и психическое насилие со стороны отца. Вопросы и задания: 1. Определите основную проблему и сопутствующие социальные проблемы. 2. Определите законодательную базу, используемую специалистом по социальной работе в данном случае. 3. Какие учреждения и специалисты должны быть задействованы в решении этой проблемы? 4. Предложите Ваш вариант оказания помощи семье специалистом социальной службы.

Такой кейс позволит проследить знания, умения, опыт в рамках сразу нескольких дисциплин, оценить результат выполнения поставленных профессиональных задач, что в целом покажет уровень сформированности вида профессиональной деятельности (табл. 2).

Таблица 1

Отражение требований ФГОС по видам деятельности

Профессиональные задачи	Профессиональные компетенции	Дисциплины, практики
Предоставление услуги потребителю, в том числе с учетом социальной политики государства, развитие клиентурных отношений [6]	ПК-8 способностью к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями	Сервисология Пенсионное обеспечение Производственная практика
Выбор необходимых методов и средств процесса сервиса [6]	ПК-9 способностью выделять и учитывать основные психологические особенности потребителя в процессе сервисной деятельности	Психодиагностика Основы предпринимательской деятельности Психологический практикум Социальная защита населения Девиантология Производственная практика
Проведение экспертизы и (или) диагностики объектов сервиса [6]	ПК-10 готовностью к проведению экспертизы и (или) диагностики объектов сервиса	Метрология, стандартизация и сертификация Бухгалтерский учет на предприятиях сервиса Анализ деятельности производственных систем Маркетинг в сервисе Производственная практика
Обобщение необходимого варианта процесса сервиса, выбора ресурсов и средств с учетом требований потребителя [6]	ПК-11 готовностью к работе в контактной зоне с потребителем, консультированию, согласованию вида, формы и объема процесса сервиса	Психодиагностика Занятость населения и ее регулирование Пенсионное обеспечение Социальная геронтология Стандарты сервиса Социальный сервис в учреждениях культуры и спорта Русский язык и культура речи Речевая коммуникация в сфере сервиса Производственная практика
Проведение экспертизы и (или) диагностики объектов сервиса [6]	ПК-12 готовностью к осуществлению контроля качества процесса сервиса, параметров технологических процессов, используемых ресурсов	Информационные технологии в сервисе Метрология, стандартизация и сертификация Анализ деятельности производственных систем Правовое обеспечение сервисной деятельности Производственная практика

Таблица 2

Критерии оценивания междисциплинарного кейса

Уровень	Показатели
Продвинутый	Междисциплинарный кейс решен правильно. Студент показал высокий уровень решения конкретных профессиональных задач и продемонстрировал сформированность необходимых компетенций.
Базовый	Междисциплинарный кейс решен правильно. Студент справился с решением конкретных профессиональных задач и продемонстрировал сформированность необходимых компетенций, однако были допущены ошибки.
Начальный	Междисциплинарный кейс решен частично. Студент справился только с частью профессиональных задач, были допущены ошибки.
Не сформирован	Междисциплинарный кейс не решен. Студент не владеет навыками решения профессиональных задач и демонстрирует несформированность необходимых компетенций.

Так, посредством междисциплинарного кейса происходит оценка вида сервисной деятельности в рамках рассматриваемого направления. Данное оценочное средство, на наш взгляд, является универсальным и может стать инструментарием для оценки любого вида деятельности в рамках разных направлений как высшего, так и среднего профессионального образования. Конкретная ситуационная направленность кейсов позволяет выполнить и требования ФГОС ВО к оценке образовательных результатов и проверить соответствие будущего специалиста профессиональному стандарту и требованиям современных работодателей.

Библиографический список

1. *Жданкина И.Ю., Смирнов А.Н., Шамин Е.А.* Предпосылки и факторы, влияющие на конкурентоспособность образовательных услуг организаций высшего образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 4 (30). – С. 113–119.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 19.10.2017).
3. *Зверева И.А., Жданкина И.Ю.* Состояние рынка образовательных услуг на региональном уровне: основные тенденции и показатели развития // Вестник НГИЭИ. – 2016. – № 1 (56). – С. 55–64.
4. *Зверева И.А., Шамин А.Е., Касимова Ж.В.* Профессиональная подготовка кадров для АПК – одно из направлений инновационного развития отрасли // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2010. – № 8. – С. 89–91.
5. *Кулагина О.В., Енина К.И.* Формирование маркетинговой концепции рынка образовательных услуг в высших учебных заведениях // Вестник НГИЭИ. – 2016. – № 1 (56). – С. 65–72.
6. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://япрофессионал.рф/полный-профстандарт-№-3/> (дата обращения: 24.10.2017).
7. *Ромашкин В.В., Сираждинов Р.Ж., Сибиряев А.С.* Процесс подготовки квалифицированных кадров для государственной гражданской службы: актуальные проблемы и пути их решения // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2015. – № 9. – С. 207–212.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 43.03.01 «Сервис» (профиль Социальный сервис). [Электронный ресурс]. – Режим досту-

па: <http://fgosvo.ru/news/5/146> (дата обращения: 21.10.2017).

9. Электронная информационно-образовательная среда Нижегородского государственного инженерно-экономического университета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ngiei.mcdir.ru> (дата обращения: 21.10.2017).

References

1. *Zhdankina I.YU., Smirnov A.N., SHamin E.A.* Predposylki i faktory, vliyayushchie na konkurentosposobnost' obrazovatel'nyh uslug organizacij vysshego obrazovaniya // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 4 (30). – S. 113–119.
2. *Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii» ot 29.12.2012 N 273-FZ.* [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 19.10.2017).
3. *Zvereva I.A., Zhdankina I.YU.* Sostoyanie rynka obrazovatel'nyh uslug na regional'nom urovne: osnovnye tendencii i pokazateli razvitiya // Vestnik NGIEHI. – 2016. – № 1 (56). – S. 55–64.
4. *Zvereva I.A., SHamin A.E., Kasimova ZH.V.* Professional'naya podgotovka kadrov dlya APK – odno iz napravlenij innovacionnogo razvitiya otrasli // EHkonomika sel'skohozyajstvennyh i pererabatyvayushchih predpriyatij. – 2010. – № 8. – S. 89–91.
5. *Kulagina O.V., Enina K.I.* Formirovanie marketingovoj koncepcii rynka obrazovatel'nyh uslug v vysshih uchebnyh zavedeniyah // Vestnik NGIEHI. – 2016. – № 1 (56). – S. 65–72.
6. Professional'nyj standart «Specialist po social'noj rabote». [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://yaprofessional.rf/polnyj-profstandart-№-3/> (data obrashcheniya: 24.10.2017).
7. *Romashkin V.V., Sirazhdinov R.ZH., Sibiryayev A.S.* Process podgotovki kvalificirovannyh kadrov dlya gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby: aktual'nye problemy i puti ih resheniya // Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). – 2015. – № 9. – S. 207–212.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu 43.03.01 «Servis» (profil' Social'nyj servis). [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/news/5/146> (data obrashcheniya: 21.10.2017).
9. EHlektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda Nizhegorodskogo gosudarstvennogo inzhenerno-ehkonomicheskogo universiteta. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ngiei.mcdir.ru> (data obrashcheniya: 21.10.2017).

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Определяется роль компетентностного подхода в обеспечении качества подготовки специалистов в соответствии с потребностями современного общества. Даются методические рекомендации по составлению рабочей программы дисциплины «Математика» с учетом формирования соответствующих компетенций. Предлагается структурная схема формирования компетенций при изучении математики в строительном ВУЗе. Указываются место и значение различных видов учебных занятий (лекций, практических занятий, самостоятельной работы). Математическая компетентность будущих инженеров определяется как синтез усвоенных математических знаний и методов при их использовании в решении профессионально направленных задач, лежащих вне предмета математики. Показывается, что задачи практического содержания с реальной постановкой вопроса способствуют пониманию студентами междисциплинарных связей математики с другими предметами.

Ключевые слова: компетентностный подход, формирование компетенций, рабочая программа, математический аппарат, структура учебного курса, оценка качества образования, квалифицированный специалист.

Под влиянием конкуренции и экономической востребованности современный рынок труда проводит жесткий отбор выпускников ВУЗов: работодатель оценивает не только уровень полученной квалификации, но и их готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки для решения практических и теоретических задач в своей профессиональной деятельности. Нужны «...специалисты, владеющие всей гаммой фундаментальных знаний, использующих сложные абстрактные (математические) понятия высокого уровня» (S.W. Hawking). Уровень подготовки специалистов в значительной степени определяется потребностями производственной сферы («...без науки нет производства, без производства – нет науки; задача государства – разрешить этот порочный круг»; В.И. Арнольд). Нельзя серьезно говорить о качестве образования (комплексная характеристика; отражает диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению в соответствии с интересами личности, общества и государства) без существенного повышения уровня фундаментальной подготовки выпускников ВУЗов и методики обучения [3]. В этих условиях значительно возрастает роль компетентностного подхода [4], который возник как альтернатива практико-ориентированных качеств абстрактно-теоретическим знаниям (знания, умения и навыки – это единицы культуры и ее ценностей, а компетенции – единицы рыночной экономики и профессиональной деятельности). Это ответная реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, когда рынок предъявляет к специалистам новые жесткие требования (не столько к содержанию образования, сколько к целям и результатам обучения). В качестве цели в современном образовании рассматривается формирование у специалиста соответствующих его профилю компетенций (квалифицированный специалист должен быть

конкурентноспособным на рынке труда, свободно владеть необходимой информацией, ориентироваться в смежных областях, должен быть готовым к профессиональному росту, способным к адаптации в постоянно изменяющихся условиях). В этом смысле оценка качества образования ориентируется на общую компетентность выпускника; упор делается на оценку его конкурентоспособности, готовности и умения успешно «встраиваться» в производственную сферу. Старая модель, основанная на дидактических единицах, сменилась новой моделью образования, основанной на компетентностном подходе, который требует от выпускника стать эффективным и востребованным на рынке труда.

Основной задачей ФГОС ВО является подготовка специалистов с качествами, заданными работодателем с помощью компетенций (от лат. *competere* – соответствовать, подходить); способность применять знания, умения и проявлять личностные качества для успешной деятельности в определенной области (согласно образовательным стандартам). Компетенции формируются у студента в процессе всего обучения. Компетентностный подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки специалистов в соответствии с потребностями современного общества; он предполагает отказ от бессмысленного запоминания в пользу практичности знаний, умений и навыков [1; 2]. Важным становится разработка рабочих программ по отдельным дисциплинам с учетом формирования соответствующих компетенций. Проиллюстрируем составление программы по дисциплине «Математика» для студентов, обучающихся по направлению 08.05.01 – Строительство уникальных зданий и сооружений (рис. 1).

Логическая структура учебного курса «Математика» относится к моноблочному виду, в которой преобладает моноструктура: все разделы дисциплины связаны друг с другом; каждый последующий шаг опирается на прочное знание все-

го предыдущего учебного материала (в таблице 1 приводится разбивка дисциплины «Математика» по часам для каждого вида учебной работы).

Как видим, на *лекционный курс* отводится лишь 2 зачетные единицы при общем объеме изучения дисциплины «Математика» в 19 зачетных единиц, а на практические занятия и самостоятельную

работу соответственно – 7 и 9. Курсы *лекций* при четкой логической последовательности должны носить установочный характер (даются ключевые понятия и важнейшие результаты), но, в то же время, иметь и ярко выраженную прикладную направленность, учитывающую специфику будущей профессиональной деятельности студентов.



Рис. 1. Структурная схема формирования компетенций при изучении математики

Таблица 1

Вид учебной работы	Очная форма обучения				
	Часов / з. е.	Семестр			
		1	2	3	4
Аудиторные занятия	324/9	90/2,5	72/2	72/2	90/2,5
лекции	72/2	18/0,5	18/0,5	18/0,5	18/0,5
практические занятия	252/7	72/2	54/1,5	54/1,5	72/2
Самостоятельная работа	324/9	90/2,5	72/2	72/2	90/2,5
Вид промежуточной аттестации (зачет, экзамен)	Экзамен 36/1	зачет	зачет	зачет	Экзамен 36/1
Всего по дисциплине	684/19				

При необходимом знании фундаментальных основ высшей математики, приводимых на лекциях, основное внимание все же уделяется *практическим занятиям* (часов, выделяемых на этот вид работы, больше почти в четыре раза, чем на лекции). Занятия следует организовывать таким образом, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение; обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов. Наряду с решениями базовых задач, направленных на умение пользоваться основными положениями математики (определениями, теоремами, формулами, понятиями), особое внимание уделяется примерам прикладного характера, которые могут встретиться в ходе профессиональной деятельности будущего специалиста. Поэтому при подборе задач и примеров, выносимых как на практические занятия, так и для самостоятельной работы студента, необходимо руководствоваться тем, что будущим специалистам дисциплина «Математика» нужна как аппарат для решения именно практических прикладных задач. Если задача будет сформулирована на математическом языке, то она полностью переходит в сферу математики (разработанной и строго обоснованной науки), так что за дальнейшую судьбу задачи волноваться не нужно, даже если она окажется непомерно трудной. Задачи практического содержания с реальной постановкой вопроса способствуют пониманию студентами междисциплинарных связей математики с другими науками; повышают мотивацию студентов к ее углубленному изучению и дальнейшему самообразованию по дисциплинам, использующим математический аппарат.

К современному специалисту общество предъявляет достаточно широкий перечень требований,

среди которых немаловажное значение имеет наличие у выпускников умения *самостоятельно* добывать знания из различных источников, систематизировать полученную информацию. Формирование такого умения происходит в течение всего периода обучения через участие студентов в практических занятиях, выполнение контрольных заданий и тестов, подготовку рефератов, докладов, статей. *Самостоятельная работа* – планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное (или аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (при частичном непосредственном участии преподавателя, оставляющем ведущую роль за работой студентов).

Для контроля качества подготовки студентов в рамках компетентного подхода создаются фонды оценочных средств (ФОС) – учебно-методические пособия по подготовке к аттестации, контролю оценки качества освоения компетенций. Это один из разделов нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения студентами основной профессиональной образовательной программы, включающий:

- перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе изучения дисциплины;
- описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах (входной и текущий контроль успеваемости, промежуточная аттестация) их формирования, описание шкал оценивания;
- типовые контрольные задания или иные материалы (тесты, вопросы к коллоквиумам, темы рефератов), необходимые для оценки знаний, умений, навыков и опыта деятельности, характеризующие этапы формирования компетенций в процессе изучения дисциплины;
- методические материалы, определяющие процедуры оценивания результатов обучения, характеризующих этапы формирования компетенций (содержат организационно-методические основы выполнения студентами самостоятельной работы; методические рекомендации по подготовке к экзамену, зачету и по проведению практических занятий).

В связи с отсутствием в учебном плане наличия контрольных работ *текущий контроль* (систематическая проверка знаний, умений и навыков студентов) проводится в форме устного опроса либо тестирования, как по отдельным модулям (темам), так и по всем разделам дисциплины; результаты оцениваются по двухбалльной шкале («аттестован»; «не аттестован»). Промежуточная аттестация по итогам освоения дисциплины проводится в форме зачета (1, 2 и 3 семестры) и экзамена (4 семестр).

Изучение математики в техническом ВУЗе, когда математика не является предметом профессиональной деятельности выпускника ВУЗа, должно быть направлено на фундаментализацию образования с целью формирования математической культуры и математической компетентности студентов. Под математической компетентностью будущих инженеров следует понимать синтез усвоенных математических знаний и методов математической деятельности, опыта их использования в решении профессионально направленных математических задач, лежащих вне предмета математики. Для формирования математической компетентности в Вузах обучение математики должно быть профессионально направленным, что может быть реализовано увеличением удельного веса профессионально направленных задач на практических занятиях и излагаемых на лекции, и совершенствованием теоретического материала. Математика, как область научного знания, отличающаяся высоким уровнем эмпирического и теоретического обобщения, выступает основой формирования общепрофессиональных компетенций именно при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин в рамках профессионального образования. Математика развивает мышление будущего инженера и закладывает прочный понятийный фундамент для освоения многих специальных технических дисциплин. Кроме того, именно с ее помощью развиваются способности логического мышления и концентрации внимания. В условиях тесной интеграции теории и практики современному специалисту любого направления очень сложно обойтись без знания этой дисциплины (или хотя бы, как минимум, её основ и базовых разделов): «...нет ни одной области в математике, которая не окажется применима к явлениям действительного мира...» – Н.И. Лобачевский. Фундаментальная подготовка *инженера-строителя* и должна осуществляться, исходя из непрерывности образования, с учетом междисциплинарных связей при изучении дисциплин как общепрофессионального, так и профессионального модуля, а также дисциплин по выбору [4; 6]. Тогда и будет достигнута основная цель системы образования – подготовка

специалиста, готового к исследовательской, проектной, организационной и предпринимательской деятельности.

Библиографический список

1. Гарькина И.А., Данилов А.М. Декомпозиция и моделирование образовательной системы // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2016. – № 4. – С. 31–37.
2. Гарькина И.А., Данилов А.М. Образовательный процесс с позиций теории центральных мест // Вестник ПГУАС: строительство, наука и образование. – 2016. – № 2 (3). – С. 87–90.
3. Гарькина И.А., Данилов А.М. Системный подход к повышению качества образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 4. – Т. 19. – С. 4–7.
4. Данилов А.М., Гарькина И.А., Гарькин И.Н. Подготовка бакалавров: компетентностный подход, междисциплинарность // Региональная архитектура и строительство. – 2014. – № 2. – С. 192–199.
5. Данилов А.М., Гарькина И.А., Маркелова И.В. Междисциплинарные связи при компетентностном подходе к подготовке бакалавров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 188.
6. Данилов А.М., Гарькина И.А., Маркелова И.В. Методологические принципы оценки качества образовательной системы // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 161.

References

1. Gar'kina I.A., Danilov A.M. Dekompozitsiya i modelirovanie obrazovatel'noj sistemy // Obrazovanie i nauka v sovremennom mire. Innovatsii. – 2016. – № 4. – S. 31–37.
2. Gar'kina I.A., Danilov A.M. Obrazovatel'nyj protsess s pozitsij teorii tsentral'nykh mest // Vestnik PGUAS: stroitel'stvo, nauka i obrazovanie. – 2016. – № 2 (3). – S. 87–90.
3. Gar'kina I.A., Danilov A.M. Sistemnyj podkhod k povysheniyu kachestva obrazovaniya // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. – 2013. – № 4. – T. 19. – S. 4–7.
4. Danilov A.M., Gar'kina I.A., Gar'kin I.N. Podgotovka bakalavrov: kompetentnostnyj podkhod, mezhdistsiplinarnost' // Regional'naya arkhitektura i stroitel'stvo. – 2014. – № 2. – S. 192–199.
5. Danilov A.M., Gar'kina I.A., Markelova I.V. Mezhdistsiplinarnye svyazi pri kompetentnostnom podkhode k podgotovke bakalavrov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 3. – S. 188.
6. Danilov A.M., Gar'kina I.A., Markelova I.V. Metodologicheskie printsipy otsenki kachestva obrazovatel'noj sistemy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 2. – S. 161.

Кручинина Галина Александровна

доктор педагогических наук, профессор

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Шилова Татьяна Владимировна

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет

galinakruchinina2009@rambler.ru, shilova-t@inbox.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-АГРОИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ

В статье рассмотрены основные моменты исследования процесса формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров в вузе при изучении информационных дисциплин (информатика, информационные технологии). Педагогическое исследование проводилось с привлечением студентов, обучающихся по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата). В условиях перехода от индустриального общества к информационному происходит внедрение информационно-коммуникационных технологий во многие сферы человеческой деятельности, в том числе и сельского хозяйства. Внедрение инновационных технологий в сельское хозяйство невозможно без высококвалифицированных инженерных кадров, способных и готовых эти технологии внедрять. Поэтому, информационная компетентность будущих бакалавров-агроинженеров является важной составляющей их профессиональной компетентности. Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по данному направлению подготовки позволил выделить приоритетные компетенции, которые определили содержание исследуемой компетентности. В статье представлены результаты проведенного педагогического исследования.

Ключевые слова: будущий бакалавр-агроинженер, информатизация образования, информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

Основной задачей вуза является подготовка высокообразованных, компетентных кадров. На сегодняшний день, успешная профессиональная карьера выпускника вуза, его конкурентоспособность на рынке труда, невозможна без готовности осваивать новые технологии, постоянно повышать свой профессиональный уровень, адаптироваться к различным условиям труда.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года указаны задачи в сфере образования. Вот некоторые из них [7, с. 2]: «Создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования; подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий; доступ обучающихся и преподавателей каждого образовательного учреждения к информационно-дидактическим программам, технологиям, сетям и базам данных, методической, учебной и научной литературе и т.д. Все это способствует созданию единого информационного образовательного пространства, повышению качества, доступности и конкурентоспособности отечественного образования».

Согласно Государственной программе РФ «Информационное общество (2011-2020 годы)», развитие российского рынка информационных технологий, обеспечение перехода к экономике, осуществляемой с помощью информационных технологий, предусматривает повышение готовности населения и бизнеса к возможностям ин-

формационного общества, в том числе обучение использованию современных информационных технологий [1].

На сегодняшний день, успех развития сельскохозяйственной отрасли в России невозможен без высококвалифицированных кадров, готовых и способных внедрять инновационные технологии в производство и переработку сельскохозяйственной продукции. Поэтому одной из задач качественной подготовки будущих агроинженеров в условиях модернизации высшего образования является формирование у них способности и готовности к быстрому восприятию огромных объемов информации, владение практическими навыками работы с информационными ресурсами (хранение, передача, поиск и др.), используя средства информационно-коммуникационных технологий. Следовательно, необходимо сформировать у них информационную компетентность, которая является необходимой составляющей профессиональной компетентности будущего бакалавра-агроинженера.

Будущим бакалавром-агроинженером, в нашей статье, мы будем называть студента, обучающегося в ГБОУ ВО Нижегородском государственном инженерно-экономическом университете по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата).

Информационная компетентность будущих бакалавров-агроинженеров предполагает умения у них: работать с компьютерной техникой; использовать современные программные продукты; привлекать средства информационных технологий для выполнения математических расчетов и обработки данных экспериментов; поиска необходимой информации; осуществления деловой переписки

и коммуникаций с использованием возможностей сети Интернет. В нашем исследовании формирование данной компетентности происходит в процессе обучения информационным дисциплинам (информатика, информационные технологии) и продолжает свое развитие при изучении профессиональных дисциплин, прохождении практик и выполнения выпускной квалификационной работы.

Информационная компетентность предполагает приобретение навыков [6] осуществления способов информационной деятельности; познавательной деятельности в области информатики и информационных технологий; использования известных способов информационной деятельности в своей будущей профессии; творческой деятельности с привлечением средств профессионально-ориентированных информационных технологий.

Информационная компетентность студентов проявляется: в повседневной жизни (как результат информационного поведения и взаимодействия, принятия решений в жизненных ситуациях и т.д.); в образовательном процессе (как результат деятельности в типовых и модельных ситуациях с использованием информационно-коммуникационных технологий в обучении); в профессионально-ориентированной деятельности (в ходе производственной практики студента, участия в научно-исследовательской работе [6]).

Анализ ФГОС ВО по данному направлению подготовки позволил выделить приоритетные компетенции, которые составляют содержание информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров: способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7), способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять её в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий (ОПК-1), способность использовать информационные технологии при проектировании машин и организации их работы (ПК-6) [8].

Изучение научной литературы по проблемам формирования информационной компетентности специалистов различных отраслей (А.М. Витт, М.И. Глотова, М.Л. Груздева, Е.М. Зайцева, Е.А. Крайнова, Г.А. Кручинина, Е.К. Панюкова, М.Ю. Порхачев, С.В. Савельева и др.), помогло сформулировать понятие «информационная компетентность будущего бакалавра-агроинженера», как интегральное качество личности, владеющей совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных информационных компетенций, проявляющееся в готовности и способности применять полученные знания, умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий для решения профессиональных задач, реализовывать свой потенциал, осознавать личную ответственность за результаты своего труда.

Нами определены структурные компоненты информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и эмоционально-волевой).

Мотивационно-ценностный компонент характеризует: осознание значимости и важности использования средств информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности; стремление и потребность совершенствовать свой уровень владения средствами информационно-коммуникационных технологий через изучение информационных дисциплин и самообразование; интерес к творческим видам деятельности в процессе изучения информационных дисциплин.

Когнитивно-деятельностный компонент определяет: знания студента об информационных технологиях и основных законах их развития, основных методах и способах компьютерной обработки информации, основных прикладных программных средствах и т.д.; умения применять на практике полученные знания и использовать средства информационно-коммуникационных технологий для решения конкретных задач.

Эмоционально-волевой компонент заключается в адекватном осознании и оценивании собственных возможностей и способностей в применении информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности [6].

Опираясь на научные труды Ж.Б. Быковой, Н.Н. Дарьенковой, А.Ю. Кравцовой, Г.А. Кручининой, Е.Б. Михайловой, Н.В. Патяевой, С.В. Панюковой, О.А. Пучковой, Э.К. Самерхановой и других [2; 3; 4; 5; 6 и др.], которые доказали эффективность внедрения средств информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, мы исследовали возможность использования средств информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров в условиях вуза.

По мнению многих ученых внедрение средств информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс позволяет преподавателю: более наглядно представлять учебный материал, проводить дистанционные занятия, организовывать самостоятельную работу студентов, формировать у них интерес к творческим видам деятельности при выполнении заданий, проводить контроль знаний с использованием on-line-тестирования и многое другое.

Для формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров в Нижегородском государственном инженерно-экономическом университете используются следующие формы, методы и средства обучения:

– лекции с использованием компьютерных презентаций, видеороликов и т.д.;

– лабораторные и практические работы по профессиональным дисциплинам (таким как: теоретические основы электротехники, электрические машины и аппараты, светотехника и электротехнология, информационно-измерительная техника и др.) с использованием прикладных программ: ElectronicsWorkbench, MultiSim, «Виртуальная электронная лаборатория» (ВЭЛ) и т.д., различных профессиональных прикладных программ: Компас, AutoCad, LabWiev, Dialux и др.;

– интегрированные занятия (информатика и профессиональная дисциплина, например, «информатика» и «теоретические основы электротехники» с применением прикладных программ MS Excel, системы MathCad и др.);

– профессионально-ориентированные задачи с привлечением средств информационно-коммуникационных технологий на практических занятиях в процессе преподавания информационных дисциплин (информатика и информационные технологии);

– профессионально-ориентированные ресурсы сети Интернет при организации учебно-познавательной и творческой деятельности студентов.

Нами разработаны и внедрены в учебный процесс электронные тесты для оценки качества усвоения изученного материала по дисциплинам информатика, информационные технологии с использованием электронной информационно-образовательной среды вуза.

В университете создана электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) на базе системы управления обучением Moodle, с помощью которой студенты: обеспечиваются доступом к учебным ресурсам вуза, к электронным библиотечным системам (ЭБС); принимают участие в интерактивных занятиях, которые проводятся как в очной так и в дистанционной форме, на основе системы Mirapolis Virtual Room. Это дает возможность вести учебные занятия в режиме реального времени, независимо от места нахождения преподавателей и студентов.

Система Mirapolis Virtual Room предназначена для проведения веб-конференций, онлайн-обучения, совещаний и т.д. В совместной виртуальной работе мы применяем такие её возможности как: трансляция голоса и видео участников; совместный просмотр презентаций, документов, видеороликов, приложений; общение в текстовом чате; проведение опросов; обмен файлами и т.д. (<http://okno.ru/soft/shop/popular/5069>). Используя систему Mirapolis Virtual Room, нами дистанционно проводятся интерактивные лекции, практические работы, проверка самостоятельных заданий, в том числе творческого характера.

В процессе учебно-познавательной деятельности студентами задействуются такие возможности

сети Интернет, как работа с различными профильными сайтами, блогами и т.д. [4].

Несомненно, на уровень сформированности информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров влияет то, насколько преподаватели используют в своей деятельности информационно-коммуникационные технологии, включая средства сети Интернет. В университете ежегодно проводятся курсы повышения квалификации преподавателей, методические семинары, на которых рассматриваются возможности внедрения в учебный процесс инновационных технологий. Один из авторов статьи, Т.В. Шилова, регулярно принимает участие в разработке содержания курсов и семинаров, их реализации с применением современных информационных технологий (например, курсы по программе «Пользователь Microsoft Office», семинар «Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе» и т.д.).

Педагогическое исследование процесса формирования информационной компетентности будущего бакалавра-агроинженера включало в себя констатирующий, формирующий и контролирующий его этапы. В нём принимали участие две группы студентов – контрольная (КГ, n=152) и экспериментальная (ЭГ, n=108), обучающихся по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата).

В контрольную группу вошли студенты, обучение которых проводилось с использованием традиционных форм и методов обучения (лекции, практические занятия, самостоятельная работа и др.). В экспериментальной группе студенты обучались по предложенной нами технологии с системным использованием средств информационно-коммуникационных технологий во всех видах учебно-познавательной деятельности.

Целью проведения исследования являлось проверка эффективности внедрения технологий обучения с системным использованием средств информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров.

Как указано выше, структура информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров состоит из трех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и эмоционально-волевого. В качестве диагностического материала для оценивания каждого компонента были использованы анкеты (мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой), тесты и экспертная оценка (когнитивно-деятельностный).

Мы сформулировали критерии (табл. 1) для определения уровней сформированности данной компетентности (низкий, средний и высокий).

Результаты исследования представлены в таблицах 2–5. Они показывают, что у студентов экспе-

**Критерии оценки сформированности информационной компетентности
будущих бакалавров-агроинженеров**

Компоненты информационной компетентности	Уровни сформированности информационной компетентности		
	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационно-ценностный	Слабая мотивация и низкий уровень интереса к изучению информационных дисциплин; отсутствие интереса к творческой деятельности на занятиях по информационным дисциплинам; недостаточное осознание значимости и важности информационной подготовки для учебной и будущей профессиональной деятельности	Устойчивая мотивация и достаточно высокий уровень интереса к изучению информационных дисциплин; интерес к творческим видам деятельности на занятиях по информационным дисциплинам; желание применять полученные знания в учебной и будущей профессиональной деятельности; осознание значимости и важности информационной подготовки для учебной и будущей профессиональной деятельности	Сильная мотивация к изучению информационных дисциплин; особый интерес к творческим видам деятельности при изучении информационных дисциплин; готовность применять полученные знания в учебной и будущей профессиональной деятельности; уверенность в необходимости информационной подготовки для учебной и будущей профессиональной деятельности
Когнитивно-деятельностный	Низкий уровень умения: работать в среде операционной системы Windows, с программами MSOffice, с текстовой и графической информацией (создание, хранение, передача), с электронной почтой; использовать ресурсы сети Интернет	Достаточный уровень умений: работать в среде операционной системы Windows, с программами MSOffice, с текстовой и графической информацией (создание, хранение, передача), в графических редакторах, системах автоматизированного проектирования (САПР), с электронной почтой; использовать ресурсы сети Интернет	Высокий уровень умений: работать в среде операционной системы Windows, с программами MSOffice, с текстовой и графической информацией (создание, хранение, передача), в графических редакторах, системах автоматизированного проектирования (САПР), с электронной почтой; использовать ресурсы сети Интернет
Эмоционально-волевой	Низкая самооценка студентами знаний и умений, полученных при изучении информационных дисциплин; низкая степень осознания текущих и будущих потребностей в информационной подготовке и возможности управлять процессом самообразования; низкая самооценка способностей к использованию ресурсов сети Интернет в учебной и будущей профессиональной деятельности	Довольно высокая самооценка студентами знаний и умений, полученных при изучении информационных дисциплин; осознание текущих и будущих потребностей в информационной подготовке и возможности управлять процессом самообразования; довольно высокая самооценка способностей к использованию ресурсов сети Интернет в учебной и будущей профессиональной деятельности	Высокая самооценка студентами знаний и умений, полученных при изучении информационных дисциплин; высокая степень осознания текущих и будущих потребностей в информационной подготовке и возможности управлять процессом самообразования; высокая самооценка способностей к использованию ресурсов сети Интернет в учебной и будущей профессиональной деятельности

риментальной группы желание и готовность к изучению информационных дисциплин достоверно возросла по сравнению со студентами контрольной группы (табл. 2). Студенты экспериментальной группы в большей степени осознают, что их информационная подготовка необходима в учебной и будущей профессиональной деятельности; их самооценка знаний и умений, полученных при изучении информационных дисциплин, достоверно выше по сравнению со студентами контрольной группы (табл. 3).

В таблице 3 показаны экспериментальные данные изменения среднего значения самооценки студентами своих потенциальных возможностей применения средств информационно-коммуникационных технологий, полученных при изучении информационных дисциплин; оценка степени осознания необходимости использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что студенты экс-

периментальной группы в конце педагогического исследования показали высокую оценку своих потенциальных возможностей применения средств информационно-коммуникационных технологий, полученных при изучении информационных дисциплин, по сравнению со студентами контрольной группы на том же этапе исследования.

Результат сформированности когнитивно-деятельностного компонента информационной компетентности у студентов определялся нами по итогам проведения тестирования в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего этапа педагогического исследования. Данные, приведенные в таблице 4, показывают, что уровень сформированности когнитивно-деятельностного компонента информационной компетентности у студентов экспериментальной группы выше, чем у студентов контрольной группы.

Степень сформированности информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров мы оценивали по уровням (низкому, среднему

Таблица 2

Некоторые элементы мотивационно-ценностного компонента информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров

Оцениваемые суждения	Среднее значение оценки (в баллах)			
	В начале педагогического исследования		В конце педагогического исследования	
	М _{кг}	М _{эг}	М _{кг}	М _{эг}
Интерес и желание к изучению информационных дисциплин (информатика, информационные технологии)	3,4	3,3	3,5	4,6*
Готовность к использованию информационно-коммуникационных технологий, в том числе ресурсов сети Интернет в учебной и будущей профессиональной деятельности	3,6	3,4	3,8	4,5*

Примечание: М – среднее значение оценки (индексом «кг» обозначается контрольная группа, «эг» – экспериментальная группа); ответы оцениваются по пятибалльной шкале: 1 балл – минимальное значение оценки, 5 баллов – максимальное; * – указание достоверности различий по t-критерию Стьюдента (в данной таблице и последующих).

Таблица 3

Самооценка студентами некоторых положений эмоционально волевого компонента

Среднее значение оценки	В начале педагогического исследования		В конце педагогического исследования	
	М _{кг}	М _{эг}	М _{кг}	М _{эг}
Самооценка способностей к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности	3,4	3,7	3,7	4,5*

Таблица 4

Оценка информационной подготовки будущих бакалавров-агроинженеров (когнитивно-деятельностный компонент)

	Контрольный этап педагогического исследования	
	М _{кг}	М _{эг}
Среднее значение оценки	3,8	4,6*

Таблица 5

Экспертная оценка сформированности информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров (в %)

Уровень	Контрольный этап педагогического эксперимента	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	12	3
Средний	60	41
Высокий	28	56

и высокому) сформированности её трёх компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и эмоционально-волевого (табл. 5).

Обобщая данные, полученные в ходе педагогического исследования, мы пришли к выводу, что студенты экспериментальной группы достигли более высокого уровня сформированности информационной компетентности (высоким уровнем обладают 56% студентов, средним – 41% и только – 3% студентов имеют низкий уровень). Уровень сформированности информационной компетентности у студентов экспериментальной группы по всем трем компонентам выше, чем у студентов контрольной группы.

Результаты проведенного педагогического исследования показывают, что технология обучения информационным дисциплинам (информатика и информационные технологии) с системным ис-

пользованием средств информационно-коммуникационных технологий, включая средства сети Интернет, существенно влияет на повышение качества обучения, вырабатывает стойкую мотивацию к изучению информационно-коммуникационных технологий, что способствует формированию более высокого уровня информационной компетентности будущих бакалавров-агроинженеров.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/734787> (дата обращения: 9.01.2018).
2. Дарьенкова Н.Н. Педагогические условия, обеспечивающие реализацию готовности студентов технического вуза к использованию информа-

ционных и коммуникационных технологий в образовательном процессе // Великие реки – 2013: тр. конгр. междунар. науч.-пром. форума. – Нижний Новгород, 2014. – Т. 2. – С. 216–218.

3. Кручинина Г.А. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к использованию новых информационных технологий в образовании и педагогической науке // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 151–175.

4. Кручинина Г.А., Каянина Т.И., Степанова С.Ю. Сайт и блог преподавателя вуза как элемент сетевых коммуникаций: содержание и принципы функционирования // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 1-1. – С. 124–128.

5. Кручинина Г.А., Михайлова Е.Б. Информационные и коммуникационные технологии в формировании профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 302–306.

6. Кручинина Г.А., Шилова Т.В. Формирование информационной компетентности студентов инженерных специальностей // Образование и наука. – 2013. – № 2 (101). – С. 85–96.

7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11-/doktrina-dok.html> (дата обращения: 9.01.2018).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата) профиль «Электрооборудование и электротехнологии». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350306.pdf> (дата обращения: 9.01.2018).

References

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Informacionnoe obshchestvo (2011–2020 gody)». [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/734787> (дата обращения: 9.01.2018).

2. Dar'enkova N.N. Pedagogicheskie usloviya, obespechivayushchie realizaciyu gotovnosti studentov tekhnicheskogo vuza k ispol'zovaniyu informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v obrazovatel'nom processe // Velikie reki – 2013: tr. kongr. mezhdunar. nauch.-prom. foruma. – Nizhnij Novgorod, 2014. – Т. 2. – С. 216–218.

3. Kruchinina G.A. Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskikh special'nostej k ispol'zovaniyu novyh informacionnyh tekhnologij v obrazovanii i pedagogicheskoy nauke // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Innovacii v obrazovanii. – 2001. – № 1. – С. 151–175.

4. Kruchinina G.A., Kanyanina T.I., Stepanova S.YU. Sajt i blog prepodavatelya vuza kak ehlement setevyh kommunikacij: sodержание i principy funkcionirovaniya // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2016. – № 1-1. – С. 124–128.

5. Kruchinina G.A., Mihajlova E.B. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v formirovanii professional'no-inojazychnoj kompetentnosti studentov inzhenernyh special'nostej // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 302–306.

6. Kruchinina G.A., SHilova T.V. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov inzhenernyh special'nostej // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 2 (101). – С. 85–96.

7. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11-/doktrina-dok.html> (дата обращения: 9.01.2018).

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 35.03.06 Agrozhenneriya (uroven' bakalavriata) profil' «EHlektrooborudovanie i ehlektrotekhnologii». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350306.pdf> (дата обращения: 9.01.2018).

Мартынова Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Авдейко Светлана АльбертовнаСамарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королёва
mart-olga@yandex.ru, asa210770@mail.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье представлен анализ актуального состояния языковой подготовки в магистратуре технического вуза, построена система языкового курса, обладающая всеми элементами и свойствами, обеспечивающими повышение эффективности профессиональной подготовки магистрантов. Авторы анализируют основную особенность курса – обеспечение коммуникативных процессов в научной и организационно-управленческой деятельности, дают подробную характеристику элементов системы, обосновывают выбор содержания обучения, выявляют проблемы, возникающие при обучении, предлагают пути их решения. Результатом разработанной системы становятся более активное использование студентами иностранного языка при подготовке научных работ, при участии в международных научных мероприятиях, повышение уровня языковой подготовки и интереса к продолжению изучения иностранного языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, технический вуз, системный подход, система, содержание обучения, речевая деятельность, языковая компетенция.

В связи с переходом к двухуровневой системе высшего образования, а именно, бакалавриату и магистратуре возникла необходимость создания таких программ для магистров, которые бы отвечали не только требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, но и тем вызовам, которые ставит перед нами сама жизнь. Интеграция страны в мировое образовательное, экономическое и информационное пространство влечет за собой кардинальные изменения во всех областях, поэтому перед вузами стоит задача подготовить грамотных, конкурентоспособных, хорошо ориентирующихся в мире современных технологий профессионалов.

Одним из аспектов подготовки выпускников, соответствующих этим требованиям, выступает обучение иностранному языку. В современных условиях владение иностранным языком – это неотъемлемая часть компетентности выпускника вуза, что и предусмотрено федеральными государственными образовательными стандартами в составе общих компетенций на всех ступенях образования. Но если программа курса бакалавриата является «преемницей» программы специалитета, содержание, методы и подходы подготовки хорошо разработаны и постоянно совершенствуются, то программы магистратуры находятся в стадии развития и разработки, открываются новые направления подготовки, сфера деятельности выпускников магистратуры предъявляет новые требования, что необходимо учитывать при построении курса. Все это, а также ряд других проблем, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка, служит причиной пристального внимания со стороны педагогов-исследователей, методистов и преподавателей-практиков.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что занимающиеся темой языковой подготовки магистрантов технических вузов исследо-

ватели рассматривают вопросы преемственности в обучении иностранным языкам в курсах бакалавриата и магистратуры [7], создания мотивации [3] и отбора содержания [6] обучения иностранному языку, использования модульного [1], компетентностного, контекстного и интегрированного подходов [4] и т.д. Объединению и упорядочиванию всех аспектов обучения иностранному языку способствует системный подход, который позволяет представить процесс обучения в виде системы, имеющей определенные цели, задачи, структуру и свойства. Рассмотрим особенности системы обучения иностранному языку в магистратуре технического вуза.

Как предусматривает ФГОС, основной целью обучения иностранному языку студентов магистратуры является достижение практического владения языком, позволяющего использовать его во всех видах профессиональной деятельности, и, особенно в условиях национального исследовательского университета, в научной работе. Практическое владение иностранным языком предполагает наличие умений в различных видах речевой деятельности. Они возможны: свободно читать оригинальную литературу на иностранном языке; оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода или резюме; делать сообщения, доклады или презентации на иностранном языке по специальности; вести беседу на общие темы и, в том числе, по специальности. Исходя из этого, назовём задачи курса: 1) определение содержания обучения; 2) преодоление проблем, возникающих при обучении иностранному языку в техническом вузе; 3) формирование навыков речевой деятельности, и как иерархически задача иного уровня – 4) совершенствование знаний лексики и грамматики изучаемого языка.

Одной из основных задач при разработке курса является определение его содержания. В Самар-

ском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королёва на кафедре иностранных языков и русского как иностранного для магистрантов разрабатываются программы по иностранному языку, которые являются логическим продолжением программ по иностранному языку курса бакалавриата и базируются в рамках контекстного обучения на основной научной проблематике обучающихся. Так, для обучающихся по направлению «Авиационная техника» курс строится на актуальных аутентичных материалах, публикуемых в научных изданиях и на официальных сайтах аэрокосмических корпораций, в то время как магистранты направления «Авиационные двигатели» сосредотачивают внимание на актуальных вопросах двигателестроения. Основную сложность для преподавателей иностранного языка представляет подбор актуальной информации, а в случае с английским языком также выбор материалов, написанных носителями языка, с целью исключения усвоения студентами возможных языковых ошибок, содержащихся в текстах, написанных не носителями английского языка. Кроме того, важно учитывать языковую сложность подобранного материала с целью избежать возможной демотивации студентов. Таким образом, при отборе содержания мы руководствуемся принципами контекстности, научности и посильности, а также положениями деятельностного и личностного подходов.

Названные принципы и подходы позволяют также найти пути решения проблем, с которыми регулярно сталкиваются преподаватели иностранного языка в магистратуре технического вуза. Одна из них – неоднородность уровня владения иностранным языком, которая исходит из неоднородности языковой подготовки выпускников школы и усугубляется отсутствием языковой практики в течение двух лет между курсами бакалавриата и магистратуры. Определенной трудностью является также то, что не всегда можно обеспечить преемственность курсов бакалавриата и магистратуры, поскольку обучающиеся могут выбрать другое направление подготовки, что приводит к отсутствию у них терминологической базы новой сферы деятельности. И третьей проблемой, все еще сохраняющей актуальность в настоящее время, является отсутствие мотивации у определенной группы обучающихся, вызванная разными причинами. Например, такими как отрицательный опыт изучения или использования иностранного языка, «усталость» от многолетней работы над языком и др. Выявление проблем осуществляется с помощью методов диагностики обучающихся (тестирования и анкетирования), которые показывают исходный и конечный уровни языковой подготовки, ожидания от курса, а также уровень мотивации.

Как правило, ко времени поступления в магистратуру и обучения в ней студенты уже накопили

определенный багаж языковых компетенций, но, учитывая уже упомянутый факт, что обучение в магистратуре проходит после двухлетнего перерыва в изучении иностранного языка, первоочередной задачей является совершенствование ранее полученных языковых компетенций. Задача номер два – формирование новых. Это касается всех основных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения, письма, а также технического перевода, уровня владения лексикой и грамматикой.

Рассмотрим подробнее особенности формирования речевых навыков, начиная с иерархически базовых, а именно, грамматических и лексических.

Грамматический материал, предлагаемый для изучения магистрантам, содержит темы, которые используются в письменной и устной речи. В начале курса идет повторение следующих тем: порядок слов в английском предложении; страдательный залог; согласование времен; вопросительные и повелительные предложения в косвенной речи; условные предложения. Далее изучаются новые и закрепляются более сложные темы: неличные формы глагола и сложные конструкции (Complex Object, Complex Subject, The Absolute Participial Construction); эмфатические структуры; обстоятельственные придаточные предложения со значением уступки; союзы в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях. Таким образом, студенты вспоминают уже знакомые или изучают новые грамматические формы, характерные для научно-технической литературы, вспоминают их внешние и формальные признаки, по которым их можно узнать в тексте, происходит отработка грамматических явлений, анализ их использования в специальной литературе. Не меньше внимания уделяется и грамматическим явлениям характерным для устной речи. Данные явления отрабатываются в диалогах, в работе в парах и в группах.

При работе над лексикой происходит пополнение запаса общеязыковой лексики, лексики нейтрального научного стиля и профессиональной лексики. Кроме того, особое внимание уделяется особенностям применения различных лексических средств, характерных для делового и профессионального общения. Очевидно, что для каждого данного вида существуют определенные клише, термины, а также фразеологизмы, встречающиеся как в письменной, так и в устной речи языка профессионального общения и в ситуациях делового общения [5], что требует их распознавания и правильного использования. Автоматизация грамматических и лексических навыков облегчает восприятие устной и письменной речи, создает ситуацию успешности и способствует повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

В курсе магистратуры отработка грамматических и лексических навыков особенно тесно связана с работой над специальными текстами.

В процессе обучения происходит дальнейшее формирование навыков основных видов чтения, а именно ознакомительного чтения с извлечением основной информации; поискового чтения, направленного на нахождение специфической информации; изучающего чтения с извлечением полной информации; учебного чтения с извлечением определенных языковых структур. Статьи для чтения студенты находят сами, используя следующие ресурсы интернета: ЭК НТБ (lib.ssau.ru), электронная библиотека диссертаций Российской государственной библиотеки, журнал Science издательства AAAS, EBSCO Publishing, Collection Engineering издательства Elsevier и т.д. Предпочтение отдается статьям по специальности, поскольку, одна часть студентов магистратуры занимается научными исследованиями и готовится к поступлению в аспирантуру, а другая часть работает на предприятиях и проявляет интерес к работе со статьями-инструкциями или статьями, описывающими определенные производственные процессы.

Работа с иностранной специальной литературой способствует углублению знаний магистрантов изучаемой ими сферы; совершенствованию навыков перевода, а, следовательно, более прочному усвоению лексики и грамматики, так как в процессе перевода происходит постоянное сопоставление лексических и грамматических средств языка оригинала и языка перевода [7]; умению работать с различными поисковыми системами; совершенствованию навыков самостоятельной работы, т.е. поиску статей, аналитическому чтению и текстовой обработке иноязычного материала. Прочные навыки чтения обуславливают успешность научной деятельности.

Кроме того, на занятиях иностранного языка происходит знакомство с разговорными клише по таким аспектам как: Field of Science and Research; Research Problem; Current Research. Purpose and Methods; Current Research. Results and Conclusions; Presenting a paper; At a Conference, которые обеспечивают формирование навыков общения в академической среде. Очевидно, что первые пять пунктов отражают научную тематику. Они используются магистрантами при подготовке к презентации (письменная часть) и во время самой презентации (устная часть). Темы презентаций могут быть разные: научные достижения, инновации, научные интересы студента. Последний пункт (At a Conference) посвящен теме проведения конференций. Обучаясь в магистратуре, а затем в аспирантуре, магистранты нашего университета принимают участие в международных конференциях. Следовательно, им необходимо овладеть определенным набором фраз и слов, касающихся процедуры проведения конференций, например, the floor is given to – слово предоставляется..., an agenda – повестка заседания, a poster session – стендовые доклады; заседание

с представлением стендовых докладов. Освоение данной тематики в рамках курса иностранного языка обеспечивает подготовку магистрантов к научной деятельности как к одному из видов профессиональной деятельности, предусмотренному ФГОС.

Как показывает опыт преподавания иностранного языка в техническом вузе, говорение для студентов магистратуры представляет собой самый сложный вид речевой деятельности, что можно объяснить рядом причин, в том числе двухлетним перерывом в изучении иностранного языка, во время которого навыки говорения становятся пассивными. Исходя из возможных ситуаций профессиональной деятельности, в курсе иностранного языка отрабатываются навыки подготовленной монологической речи, обеспечивающие выступление с докладами на конференции, а также выбраны следующие темы для формирования навыков диалогической речи: “Corporate Culture”, “Dealing with Communication Difficulties”, “Dealing with Problems on the Phone”, “I’m Sorry, Could You Say That Again? (dealing with communication difficulties), “Sending and Receiving E-mail Messages”, “I’d Like Some More Details...” (asking about details, specifications, numbers and prices), “When Can we Meet?” (arranging appointments and meetings), “Breaking Point” (assessing and interpreting faults), “Engine Servicing”, “Power in Numbers” (dealing with data), “Technical Development” (suggesting ideas and solutions), “Procedures and Precautions” (working with written instructions and notices), “Theory and Practice” (exchanging views on predictions and theories) etc. Соответствующий данным темам набор терминов и речевых образцов обеспечивает формирование навыков вести переговоры, общаться по телефону, договариваться о встрече, решать вопросы о поставках оборудования или участвовать в конференциях, т.е. формируются навыки научного и делового общения, обслуживающих научную и организационно-управленческую деятельность.

Необходимость формирования языковых навыков, необходимых для видов профессиональной деятельности, предусмотренных ФГОС, а именно, научной, производственной и организационно-управленческой, предусматривает знакомство с инструкциями к приборам, описанием работы различных устройств, деловой документацией (подготовкой резюме, приглашением принять участие в конференции, приглашением на стажировку и т.д.), поэтому следующие навыки письменной речи являются объектом изучения в курсе иностранного языка для моделирования ситуаций реального делового общения:

- написание деловых документов и писем (letters of request, letters of inquiry, letters of thanks и т.д.), e-mail сообщений;

- написание аннотации или резюме научной статьи;

– написание реферата по теме исследовательской работы.

В курсе обучения студенты получают знания о структуре письма, его внешнем оформлении, а также знакомятся с основами написания аннотаций или резюме научной статьи, написанию реферата по теме исследовательской работы.

Итак, курс иностранного языка в магистратуре технического вуза строится на принципах системного подхода с учетом личностного и деятельностного подходов, а также принципов научности и positivity. Формируемые навыки направлены на обеспечение функционирования основных видов профессиональной деятельности, предусмотренных ФГОС, а именно: научной, организационно-управленческой и производственной.

Многолетний опыт внедрения описанной системы показал повышение уровня языковой подготовки студентов в среднем на 10% по сравнению с уровнем 2014 года, а также увеличение активности в использовании иностранного языка студентами при подготовке статей, магистерских диссертаций, при участии в конференциях разного уровня. Рассмотренная система обучения иностранным языкам в техническом вузе является саморазвивающейся и открытой, поскольку находится в постоянном взаимодействии с другими системами, а именно, с системами формирования языковых компетенций на предыдущих уровнях образования, со сферой будущей профессиональной деятельности, с научной сферой. Сформированные навыки самостоятельной работы с языковым материалом обеспечивают дальнейшее развитие языковых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Абзалова С.Р.* Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре технического вуза // Вестник Казанского университета. – 2013. – Т. 16. – № 11. – С. 295–296.
2. *Аносова Н.Э.* Переводческая компетентность магистров в техническом вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ: Гуманитарные и общественные науки. – 2010. – № 2 (111). – С. 88–92.
3. *Горохова Н.Э.* Создание мотивации у студентов магистратуры как одно из условий успешного овладения иностранным языком // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 141–146.
4. *Мартынова О.Н.* Основные подходы к обучению иностранному языку студентов направления подготовки «Авиационное строительство» // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: Материалы

международной школы-конф. 27–30 марта 2017 года. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – С. 45–47.

5. *Степанова М.М.* Обучение деловому английскому языку в магистратуре лингвистического вуза // Деловой иностранный язык: Сб. науч. трудов. – Вып. 4. – Материалы XXXIX Междунар. филолог. конф. – СПб.: ООО «Культинформпресс», 2010. – С. 51–54.

6. *Чикнаверова К.Г.* Проблема отбора содержания обучения иностранным языкам в магистратуре неязыкового профиля // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 4. – С. 41–45.

7. *Ястребова Е.Б.* Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14 (725). – С. 128–138.

References

1. *Abzalova S.R.* Osobennosti prepodavaniya inostrannykh yazykov v magistrature tekhnicheskogo vuza // Vestnik Kazanskogo universiteta. – 2013. – T. 16. – № 11. – S. 295–296.
2. *Anosova N.Eh.* Perevodcheskaya kompetentnost' magistratov v tekhnicheskome vuze // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. – 2010. – № 2 (111). – S. 88–92.
3. *Gorohova N.Eh.* Sozdanie motivatsii u studentov magistratury kak odno iz uslovij uspeshnogo ovladeniya inostrannym yazykom // Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2012. – № 4. – S. 141–146.
4. *Martynova O.N.* Osnovnyepodhody kobucheniyu inostrannomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Aviastroeniye» // Innovatsionnye idei i podhody k integrirovannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam v sisteme vysshego obrazovaniya: Materialy mezhdunar. shkoly-konf. 27–30 marta 2017 goda. – SPb.: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2017. – S. 45–47.
5. *Stepanova M.M.* Obuchenie delovomu anglijskomu yazyku v magistrature nelingvisticheskogo vuza // Delovoj inostrannyj yazyk: Sb. nauch. trudov. – Vyp. 4. – Materialy XXXIX Mezhdunar. filolog. konf. – SPb.: ООО «Kul'tinformpress», 2010. – S. 51–54.
6. *Chiknaverova K.G.* Problema otbora soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam v magistrature neyazykovogo profilya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2017. – № 4. – S. 41–45.
7. *Yastrebova E.B.* Obespechenie preemstvennosti v obuchenii inostrannym yazykam: bakalavriat – magistratura // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. – 2015. – № 14 (725). – S. 128–138.

ИННОВАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается проблема внедрения инноваций в образовательный процесс образовательных организаций высшего образования (далее – вуз) на современном этапе. Образование выступает гарантом становления и укрепления инновационного потенциала эффективного социально-экономического развития страны. В статье подчеркивается, что неудовлетворенность насущных потребностей общества, исчерпание традиционных ресурсов обучения и воспитания, изменения в структуре отраслей экономики и рынка, демографические изменения, изменения в ценностных установках, новые знания являются основной причиной необходимости внедрения инноваций в образовательный процесс. Вместе с тем, наблюдаются противоречия, связанные с определенной доступностью наукоемких технологий, компьютеризированных систем и отсутствия четкого алгоритма внедрения и реализации инновационного процесса в вузе. Автор акцентирует свое внимание на ведущих направлениях модернизации образования, которые заключаются в создании условий (экономические, правовые, культурологические, организационные) для реализации инновационного образовательного процесса. Определены и обоснованы факторы, влияющие на эффективность внедрения инноваций в образовательный процесс.

Ключевые слова: инновации, наукоемкие технологии, образовательные организации высшего образования, инновационный процесс, инновационная деятельность, образовательный процесс.

Мир изменился, и на смену индустриальной эпохи пришла эпоха информации и человеческого взаимодействия. Технологические прорывы, новые отрасли экономики, интернет, ускоряют и меняют нашу жизнь каждый день. В связи с этим, образование должно развиваться опережающим путем по отношению к обществу. Главная задача, стоящая сегодня перед образовательными учреждениями – это подготовить людей к большой неопределенности, с точки зрения развития техно сферы и социума. Для этого необходимо обеспечить такую систему образования, которая способна предопределить стабильность и экономическое процветание нашей страны. Образование сегодня – это экономика ближайшего будущего.

Образовательный процесс, являясь двухсторонним, подразумевает организованное и управляемое взаимодействие обучающегося и обучающегося, целью которого является освоение и расширение культурно-исторического общественного опыта [8]. Главная его черта – это совокупность дидактических и воспитательных средств, способствующих управлению учебно-познавательной деятельностью обучающегося со стороны обучающего. Для того, чтобы процесс был эффективным, педагогическое сообщество постоянно находится в поиске новых подходов и методов, способствующих всеобщему и полноценному включению обучающихся в когнитивно-деятельностный и научно-исследовательский процессы.

Основой решения данной проблемы может быть включение в инновационный процесс, создание и постоянное совершенствование «инновационного поля» деятельности и, самое главное, освоение конкретного «новшества». Внедрение инноваций является сегодня одним из стратегических направлений для образовательных учрежде-

ний высшего образования (далее вуз или высшее учебное заведение).

В постиндустриальном информационном обществе главную роль играют высокие наукоемкие технологии, компьютеризированные системы. Все это представляет базу для создания инновационных технологий и инновационных систем, а также инновационную организацию различных сфер человеческой деятельности.

Главная цель инноваций – обеспечение улучшения жизнедеятельности общества. Инновационный принцип развития базируется на постоянно возрастающем технологическом потенциале (инновационные достижения информационно-коммуникационных технологий), что является основной стратегией развития современной цивилизации. Инновации могут относиться к различным сферам (производство, экономика, право, образование, культура и т.д.) и деятелям, связанных с человеком и обществом. Инновация – это новшество, способное повысить эффективность системы. В свою очередь, инновационная деятельность направлена на использование и коммерциализацию результатов научных исследований и разработок для распространения и обновления перечня и улучшения качества выпускаемых товаров или услуг [3].

Понятие *инновация* стало широко употребляться еще в XIX в. Синонимом термина *инновация* в русском языке являются понятия «нововведение» или «введение новшества» [1]. В обыденном представлении под новшеством понимается новая идея, новый продукт или услуга, новый обычай, новое изобретение, новый принцип управления организацией и т.д. Не каждое новшество становится инновацией, а только то, которое после внедрения доказало свою эффективность и привело к улучшению в определенной области человеческой де-

тельности. Таким образом, под *инновацией* можно понимать как *результат* (конечный продукт) творческой деятельности, так и *процесс* внедрения новшества [9].

Инновация состоит в целенаправленном организованном поиске изменений, что есть залог успешной деятельности любого предприятия. Деятельность по созданию, освоению, распространению и использованию инноваций, является инновационной деятельностью [5]. Все внедряемые инновации можно классифицировать: по степени новизны, по объекту применения, по области применения [4]. Основными критериями инновации могут быть: научно-техническая новизна; практическая воплощенность (производственная применимость); коммерческая реализуемость, которая означает, что новшество способно удовлетворить определенные запросы потребителей [2]. К участникам инновационной деятельности можно отнести: ученых, посредников, покупателей, пользователей и обучающихся. На сегодняшний день в России участников инновационной деятельности можно условно поделить на: опытные предприятия, промышленный сектор, конструкторские бюро, вузы, и другие предприятия, задействованные в сфере услуг. Но необходимо отметить, что несмотря на такое условное разделение, все участники инновационного процесса взаимно обусловлены и взаимно дополняемы, поскольку все они являются участниками единого экономического процесса (см. рис. 1) [11].

Исходя из приведенных данных на рисунке 1, мы можем сделать вывод, что образовательные организации высшего образования участвуют в инновационной деятельности, но доля их участия не очень большая по сравнению с другими отраслями экономики. Можно предположить, что одним из факторов «торможения» данного процесса, является отсутствие определенной структурно-методологической базы внедрения инновационного процесса в образовательные учреждения. Несмотря на довольно подробное описание в научной литературе различных аспектов инновационной деятельно-

сти вузов [6; 10], практически нигде не встречается алгоритмического и технологического описания этапов инновационного образовательного процесса. Существующая практика показывает, что каждая образовательная организация высшего образования идет своим путем, путем «проб и ошибок», ориентируясь больше на собственную интуицию, чем на какие-либо существующие нормы и практики. Следовательно, вопрос о максимальном включении вузов в инновационный процесс является сегодня одним из первостепенных, поскольку образование выступает гарантом становления и укрепления инновационного потенциала для эффективного социально-экономического развития региона и страны в целом.

Если в экономике и промышленности под «инновациями» подразумевается новое изобретение, новое устройство, то в образовании «инновации» рассматриваются, как новый подход в обучении и воспитании. Причем, новые подходы должны обязательно базироваться на новых средствах обучения (устройствах, технике и т.д.). Инновации в образовании, это, прежде всего, взаимосвязанный процесс, где его элементы постоянно оказывают друг на друга воздействие. С одной стороны, это новые методы и подходы со стороны обучающего, с другой стороны, это «новая» научно-познавательная деятельность со стороны обучающихся.

В свою очередь, инновации в образовании до конца 90-х годов XX в., прежде всего, отождествлялись с внедрением передового педагогического опыта (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, С.Д. Поляков, В.А. Сластенин и др.), новых методов и приемов обучения, т.е. рассматривались исключительно с точки зрения предмета воспитания и обучения [8]. Более того, необходимо отметить, что «инновации» в образовании существовали всегда и являлись базисом, движущей силой для развития самой системы образования, как научной ценности. Но с увеличением частоты смены технологий за одну человеческую жизнь, «инновации» в образовании приобрели новый качественный смысл. Если

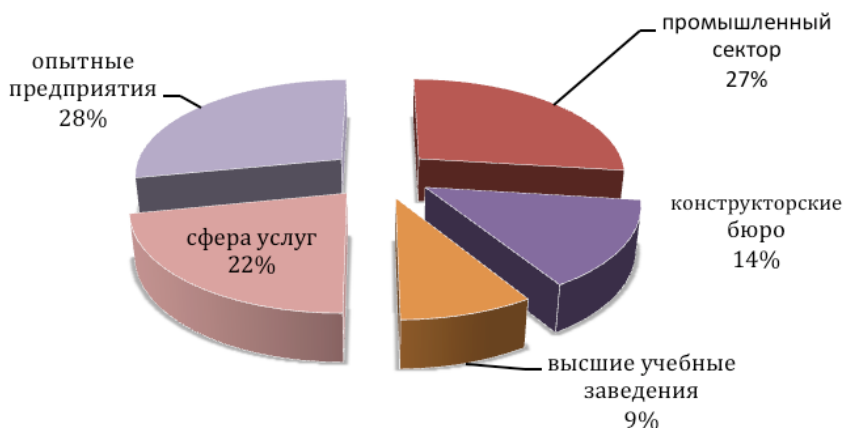


Рис. 1. Участники инновационной деятельности в РФ

в XX в. – это было лишь преимущество «нового» над «старым» знанием, педагогической технологией, то в XXI веке является одним из основополагающих элементов образовательного процесса.

На наш взгляд, основной причиной необходимости внедрения инноваций в образовательный процесс, является неудовлетворенность насущных потребностей общества как результат использования старых методов и форм обучения и воспитания; исчерпание традиционных ресурсов обучения и воспитания; изменения в структуре отраслей экономики и рынка; демографические изменения; изменения в ценностных установках; новые знания. Важно знать, какие факторы влияют на эффективность внедрения инноваций в образовательный процесс (см. табл. 1).

Таким образом, анализ содержания таблицы 1, дает нам основания полагать, что ведущими условиями повышения эффективности образовательного процесса являются: экономические (наличие достаточного финансирования), правовые (государственная политика, нацеленная на поддержку инноваций), культурологические (общественное принятие и одобрение инновационных процессов), организационные (планирование и реализация инновационного процесса). Более того, ключевым инструментом реализации инновационного процесса в образовании, являются профессиональные кадры. Следовательно, они должны быть соответствующим образом подготовлены к этому про-

цессу. Способность педагогического коллектива к изменениям в образовательной парадигме, в настоящее время, является решающим фактором эффективного развития образовательного процесса, обеспечивающего конкурентоспособность образовательного учреждения, что является главной целью внедрения инноваций в образование. На наш взгляд, эффективность образовательного процесса выражается в экономичности, качестве и доступности предоставления образовательных услуг. Цель инновационного процесса в образовании – создание благоприятных условий для реализации потенциала развития образовательного учреждения.

Безусловно, все образовательные организации высшего образования развиваются по своей траектории и разным масштабам, и у всех разная готовность к инновационному пути развития, где каждый вуз формирует свою инновационную политику с учетом тех удачных моделей, которые способствуют развитию организации. Инновационная политика должна быть нацелена на создание максимально благоприятных условий для комплексного социально-экономического развития вуза. Следовательно, смыслом внедрения инноваций в образовательный процесс в вузе будет: использование новой техники и технологий, что повлечет за собой появление новых качественных свойств образовательного процесса; использование современных методик обучения и воспитания, что даст возможность внедрять дидактический материал

Таблица 1

Факторы влияющие на эффективность внедрения инноваций в образовательный процесс

Группа факторов	Факторы, препятствующие инновационной деятельности образовательной организации	Факторы, способствующие инновационной деятельности образовательной организации
Экономические, технологические	Недостаток средств для финансирования инновационных проектов, слабость материальной и научно-технической базы, отсутствие ресурсных мощностей, неэффективность системы планирования и организации финансово-хозяйственной деятельности.	Наличие резерва финансовых и материально-технических средств, передовых технологий, необходимой хозяйственной и научно-технической инфраструктуры.
Политические, правовые	Ограничения со стороны федерального закона об образовании, налогового, амортизационного, патентно-лицензионного законодательства.	Законодательные меры (особенно льготы), поощряющие инновационную деятельность образовательных организаций, государственная поддержка инноваций.
Социально-психологические, культурные	Непринятие перемен, боязнь возможности изменения статуса сотрудников, возможность остаться без работы, кардинальное изменение структуры работы, отход от сложившихся привычек и традиций, связанных с трудовой деятельностью, замена привычных стереотипов поведения на нестандартные решения профессиональных задач, опасения за неспособность адаптироваться к новой ситуации, страх перед порицаниями за неудачу.	Моральное и материальное стимулирование персонала, активно участвующего в инновационной деятельности, одобрение и признание руководством и коллективом, создание условий для самореализации и саморазвития, поощрение творческого подхода в принятии производственных решений.
Организационно-управленческие	Устоявшаяся организационная структура образовательного учреждения, излишняя централизация, авторитарный стиль управления, преобладание вертикальных потоков информации, ведомственная замкнутость, трудность межотраслевых и межорганизационных взаимодействий, жесткость в планировании, ориентация на привычную целевую аудиторию, ориентация на инерционный экономический эффект, сложность согласования интересов участников инновационных процессов.	Гибкость оргструктуры, демократичный стиль управления, преобладание горизонтальных потоков информации, само планирование, допущение корректировок, децентрализация, автономия, формирование целевых рабочих групп.

с новыми информационными и технологическими свойствами; изменение в организации управления образовательным процессом; освоение новых сегментов рынка образовательных услуг.

Вместе с тем, в формирующемся «инновационном поле» образовательного учреждения необходимо различать нововведения, которые затрагивают непосредственно сам педагогический процесс, и нововведения, позволяющие эффективно управлять инновационными процессами. Сегодня одной из главных ошибок образовательных организаций, является стремление управлять инновационными процессами старыми методами. Реализация преподавательским корпусом тех или иных «новшеств» на своем уровне, не означает, что в вузе в целом происходит инновационный процесс. Более того, стремление соответствовать «модным трендам» в образовании, приводит к тому, что изъявив желание внедрить какую-либо инновацию в образовательный процесс, высшее учебное заведение вместо выхода на новый качественный уровень своего развития, приобретает дополнительные финансовые и репутационные проблемы. Здесь особое внимание необходимо уделять не только содержанию той или иной инновации, так как она будет, разумеется, сугубо индивидуальной для каждого вуза в любом конкретном случае, но и организационным основам инновационного процесса. Нечелесообразно организованный инновационный образовательный процесс может быть существенным препятствием развития как педагогического коллектива, так и организации в целом.

Подводя итог, можно добавить, что перевод большинства социальных служб и государственных институтов в режим автоматизированных информационных технологий и «безбумажного пространства», является огромным стимулом для создания в вузе инновационного образовательного процесса. Сама парадигма такого процесса уже в стенах образовательного учреждения позволит сформировать у будущих специалистов-выпускников инновационное мышление, которое является на сегодняшний день ключевой личностной и профессиональной компетенцией. Следовательно, на всех структурных уровнях образовательной организации высшего образования необходимо внедрять и использовать передовые технологии, методы обучения и воспитания, что станет основой формирования необходимых навыков и умений, способствующих эффективной социальной и профессиональной адаптации к быстро меняющемуся миру.

Библиографический список

1. Армстронг Э., Киселев В. Наука, технологии, инновации, бизнес: англо-русский глоссарий. – М.: Программа ЕС-TACIS, 2001. – 78 с.
2. Беляев Ю.М. Инновационный менеджмент. – М.: Дашков и К, 2013. – 220 с.

3. Вишняков Я.Д. Инновационный менеджмент / Я.Д. Вишняков, К.А. Кирсанов, С.П. Киселева. – М.: КноРус, 2013. – 326 с.

4. Голубков Е.П. Инновационный менеджмент. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 184 с.

5. Гребенкин А.В. Управление малым бизнесом на основе инноваций / А.В. Гребенкин, А.М. Пермякова, А.В. Иванова; под общ. ред. А.В. Гребенкина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – 184 с.

6. Губарьков С.В. Теория и методология инновационного управления в вузах России. – Владивосток: Дальневосточный федеральный ун-т, 2016. – 196 с.

7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.net/7_1279_pedagogicheskij-protsess-osobennosti-pedagogicheskogo-protsesta-printsipi-ego-organizatsii.html (дата обращения: 12.12.2017)

8. Кузьмин С.В. Инновационная деятельность педагогического коллектива как фактор его развития: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 197 с.

9. Толковый словарь «Инновационная деятельность». Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я) / отв. ред. В.И. Суслов. – Новосибирск: Сибирское науч. изд-во, 2008. – 224 с.

10. Турмов Г.П. Управление инновациями в российских университетских комплексах как фактор устойчивого развития регионов / Г.П. Турмов, С.В. Губарьков, А.А. Фаткулин, И.Ф. Коршенко. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2010. – 361 с.

11. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/science/ (дата обращения 14.01.2018).

References

1. Armstrong E.H., Kiselev V. Nauka, tekhnologii, innovacii, biznes: anglo-russkij glossarij. – M.: Programma ES-TACIS, 2001. – 78 s.
2. Belyaev YU.M. Innovacionnyj menedzhment. – M.: Dashkov i K, 2013. – 220 s.
3. Vishnyakov YA.D. Innovacionnyj menedzhment / YA.D. Vishnyakov, K.A. Kirsanov, S.P. Kiseleva. – M.: KnoRus, 2013. – 326 s.
4. Golubkov E.P. Innovacionnyj menedzhment. – M.: NIC INFRA-M, 2013. – 184 s.
5. Grebenkin A.V. Upravlenie malym biznesom na osnove innovacij / A.V. Grebenkin, A.M. Permyakova, A.V. Ivanova; pod obshch. red. A.V. Grebenkina. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2012. – 184 s.
6. Gubar'kov S.V. Teoriya i metodologiya innovacionnogo upravleniya v vuzah Rossii. – Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj un-t, 2016. – 196 s.

7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.YU. Pedagogicheskij slovar'. – M.: Akademiya, 2000 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://studopedia.net/7_1279_pedagogicheskiy-protsess-osobennosti-pedagogicheskogo-protssesa-prinsipiego-organizatsii.html (data obrashcheniya: 12.12.2017)
8. Kuz'min S.V. Innovacionnaya deyatel'nost' pedagogicheskogo kollektiva kak faktor ego razvitiya: dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl', 2003. – 197 s.
9. Tolkovyy slovar' «Innovacionnaya deyatel'nost'». Terminy innovacionnogo menedzhmenta i smezhnyh oblastej (ot A do YA) / otv. red. V.I. Suslov. – Novosibirsk: Sibirskoe nauch. izd-vo, 2008. – 224 s.
10. Turmov G.P. Upravlenie innovაციями v rossijskih universitetskikh kompleksah kak faktor ustojchivogo razvitiya regionov / G.P. Turmov, S.V. Gubar'kov, A.A. Fatkulin, I.F. Korshenko. – Vladivostok: Izd-vo DVG TU, 2010. – 361 s.
11. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/science/ (data obrashcheniya 14.01.2018).

Ульянова Лариса Александровна

кандидат педагогических наук

Перова Анна Константиновна

кандидат педагогических наук

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
larissa_ulyanova@mail.ru, anna_konst74@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются технологии межкультурного содержания, способствующие формированию интеркультурного сознания будущего учителя иностранного языка, как посредника между культурами. Предлагаются примеры технологий, которые предоставляют студентам возможность на практике открывать для себя другие ценности, иные поведенческие нормы, признавать, таким образом, возможность существования межкультурных различий не только в ценностном плане, но и в образе мыслей и в поведении. Студенты учатся, как правильно реагировать в ситуациях межкультурного взаимодействия, знакомясь с существующими национальными стереотипами о культуре страны изучаемого иностранного языка, критически осмысливая их в ходе знакомства с иной культурой и получая, таким образом, более глубокое представление о стране. При предлагаемом использовании технологий межкультурного характера с большей вероятностью происходит желаемое развитие студента до уровня учителя-«медиатора» культур.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, социокультурное образование, технологии межкультурного содержания, национальные стереотипы.

Подготовка студента – будущего учителя иностранного языка (далее ИЯ) к самостоятельной профессиональной деятельности – это процесс достаточно сложный и многоаспектный, в котором межкультурное образование и воспитание его личности занимает особое место.

С этой точки зрения нам представляется особенно важным формирование учителя – специалиста по межкультурной коммуникации, выступающего в качестве «медиатора культур». «Медиатор культур – личность, познавшая посредством изучения языков как особенности разных культур, включая свою культуру, так и особенности их взаимодействия» [1, с. 7].

Процесс подготовки учителя ИЯ предполагает его развитие как «медиатора культур», как субъекта «диалога культур», в связи с чем возникает необходимость формирования его интеркультурного сознания. Мы определяем сегодня интеркультурное сознание как знание, осознание и понимание отношений (сходства и отличия) между культурой своей родной страны и страной изучаемого ИЯ. Здесь мы делаем акцент на развитии способности студента ставить себя на место другого, понимать и принимать его со всеми особенностями, осознавать степень относительности собственных убеждений при сохранении своей культурной идентичности. Речь, таким образом, идет о формировании способности студента выйти за пределы своей культуры, способности к изменению в процессе знакомства с другой культурой.

Для обеспечения целенаправленного формирования интеркультурного сознания нам представляется важным систематическое включение в процесс обучения интерактивных технологий межкультурного содержания.

В процессе межкультурного обучения у студентов активизируются умения наблюдать, распознавать и принимать черты, характерные для других культур; стремление идти на контакт, несмотря на возникающие противоречия и различия; с пониманием относиться к другой культуре. Для этого мы предлагаем организовывать ролевые игры на тему: «Межкультурные встречи» («Rencontres interculturelles»). Целью таких игр является как формирование коммуникативных умений, так и признание студентами возможности существования межкультурных различий не только в ценностном плане, но и в образе мыслей и в поведении.

Приведем пример одной из игр, где студенты делятся на три группы: они приехали учиться из разных стран (получают карточки с ролями и установками и ленточки – синие, белые, красные, в зависимости от страны) и встречаются впервые на вечере знакомства студентов первого курса. Их основная задача – познакомиться с как можно большим количеством студентов. Назначается несколько студентов – наблюдателей, которые следят за происходящим.

Образцы карточек с ролями:

1. Вы приехали из Синей страны. Вы любите общаться с иностранцами, но не любите, чтобы кто-то до Вас дотрагивался. В своей стране Вы почти не смотрите в глаза друг другу и стараетесь избежать зрительного контакта с незнакомцем. Вы едите палочками.
2. Вы приехали из Белой страны. Жители Вашей страны постоянно касаются рук собеседника при общении. Вы любите встречаться с иностранцами, но Вы стараетесь избегать встреч с жителями Красной страны. Вы едите руками.
3. Вы приехали из Красной страны. Вы получаете наслаждение, общаясь с людьми и сильно жестикулируете, демонстрируя Ваш энтузиазм. При встрече с другими Вы касаетесь мочек своих ушей и вежливо говорите «bonjour», делая маленький реверанс. Вы едите ложкой.

На карточке могут быть также предложены возможные темы для разговора, но студенты и сами могут решать, о чем беседовать.

По истечении 10 минут студенты формируют группы, в которые входят один представитель от каждой страны и один-два наблюдателя. Жители Синей страны должны описать жителей Белой страны и перечислить характеризующие их прилагательные. Жители Красной страны не могут вмешиваться на этом этапе. Цель такой работы – пробудить в студентах осознание трудностей борьбы с предрассудками о своей стране и желание разубедить других в несправедливости их суждений. Затем представители Белой страны дают характеристику жителей Красной страны и т.д. После чего студенты проводят анализ проделанной работы, пытаются понять и выяснить причину возникших трудностей и противоречий, и формулируют правила поведения другой группы. Эти правила сравниваются с тем, что было предложено в ролевых карточках.

Оценивая опыт межкультурных встреч, всей группе предлагается обсудить следующие вопросы: Что вы узнали о трех культурах? Играет ли какую-либо роль физический контакт при общении жителей этих стран? Какова была причина противоречий и конфликтов? Каким образом участники смогли избежать или разрешить конфликты? Какие сходства и отличия между вашей и одной из трех культур вы можете назвать? Какая из культур показалась вам самой странной и почему? Хотели бы вы узнать еще что-нибудь об этих культурах? Поделитесь ощущениями и мыслями, которые у вас возникли по ходу игры.

Если студенты в реальной жизни уже сталкивались с недопониманием в межкультурном общении с представителями иных культур, они также могут поделиться своим собственным опытом. В процессе такой работы мы развиваем у студентов социокультурную наблюдательность, будущие учителя с большей легкостью и пониманием принимают наличие культурных различий.

Проигрывание социокультурных, непривычных для студентов, ситуаций, предоставляет им возможность на практике открывать для себя другие ценности, иные поведенческие нормы. В противном случае они не будут знать, как реагировать в ситуациях межкультурного взаимодействия, а это прямой путь формирования стереотипов о других культурах под влиянием своих собственных культурных норм и стандартов.

Полезными с этой точки зрения могут быть и упражнения (пример дается ниже), направленные на активизацию рефлексивной и познавательной активности учащихся по отношению к культуре страны изучаемого языка. Речь идет о формировании понимания относительности установок своей собственной культуры, смене перспектив, об определении значимости различных аспектов для общения с представителями других социокультурных сообществ и о развитии гибкости в оценке культурных и социокультурных феноменов.

Студентам предлагается расставить предложенные аспекты в порядке убывания значимости для успешности общения с представителем другой культуры (от 1 – самый важный до 9 – наименее важный).

Pour moi c'est plus important si:

je connais bien la langue de mon interlocuteur; j'ai de bonnes connaissances dans toutes les matières étudiées; je connais les us et les coutumes du pays; je connais bien l'histoire du pays dont je parle la langue; j'ai des informations pratiques sur la vie quotidienne des habitants du pays; je connais les clichés véhiculés sur les Français dans mon pays et dans le monde; je fais connaissance avec des gens du pays pour échanger avec eux et pour les connaître mieux.

Подобные упражнения должны обязательно заканчиваться последующей рефлексией. Ход анализа может быть следующим: «Часто, при встрече с представителями другой культурной идентичности, мы предполагаем, что существует общий для всех рациональный мир и поэтому, для достижения желаемых целей используем знакомые нам средства и процедуры, будучи уверенными в том, что то, что имеет значение для нас, должно представлять важность для других» (восприятие окружающих, называемое этноцентризмом). Предлагаемые коммуникативные ситуации включают в себя намерения и представления говорящих и слушающих, что обуславливает не только продукцию сообщения, но и его интерпретацию. Именно эти намерения и представления содержат элемент культуры. Расхождения в культурных аспектах родной и чужой страны определяются достаточно легко, в то время как невидимая глазу часть культуры – коммуникативные намерения, ценности, правила – остается за пределами нашего понимания, а это приводит к недопониманию. Способность понимать и адаптироваться к новым правилам и ценностям может быть приобретена только через свой личный опыт в межкультурном общении с последующей рефлексией о пережитом. Студенты, таким образом, постепенно подвываются к познанию другой культурной идентичности, отходят от этноцентризма, осознавая, что не следует воспринимать других с позиции своей культуры, но необходимо стремиться их понимать, правильно интерпретировать и строить общение, учитывая приобретенный опыт.

Целью других упражнений, предлагаемых нами, является не только искоренение стереотипов и предрассудков, но постоянная работа над ними для того, чтобы впоследствии межкультурное общение не приводило к формированию некорректных установок и поведения. В связи с этим, необходимо предложить студентам найти ответ на вопрос: «Почему у нас часто возникает предвзятое представление о других культурах и наоборот?» Достаточно привести пример ассоциации образа

французов у многих культур с надменным и высокомерным персонажем, что является следствием их привычки перебивать других во время дискуссии или яростно отстаивать свои взгляды, и рассматривается как высокомерное и пренебрежительное отношение к другим людям в других культурах.

В этой связи можно использовать следующие задания:

1. На основании ваших представлений опишите образ типичного представителя страны изучаемого языка (200 слов).

2. Что вы думаете об этом портрете? (вальж-ный мужчина, обнимающий женщину с длинным «багетом» (батон) под мышкой). Объясните, почему иностранцы именно так представляют французов? Согласны ли вы с таким образом француза? Предложите свой вариант.

3. Среди следующих качеств выберите пять, которые, по вашему мнению, лучше всего характеризуют французов: шовинист, общительный, индивидуалист, предприимчивый, серьезный, вежливый, экономный, свободолюбивый, приветливый, гостеприимный, работающий и т.д.

4. Составьте китайский портрет жителя страны изучаемого языка (*le portrait chinois*) по предложенному ниже опроснику: Если бы Франция была: а) писателем... б) видом спорта... в) животным... г) выдающейся личностью... д) историческим персонажем... е) блюдом... ж) напитком... з) средством передвижения и т.д., она бы была...

5. Продолжите список: «*Parfums, alcools et fromages sont les ambassadeurs de la France à l'étranger*»?

6. Знаете ли вы такие фразеологические обороты, как: «*fort comme un Turc*» – сильный, как турок, «*filer à l'anglaise*» – уйти по-английски, и т.д. Вспомните другие выражения. Существуют ли фразеологические обороты, предлагающие оценку этнических групп в вашем родном языке? Подтвердите выводы, заключенные в этих оборотах на основании собственного опыта?

7. Обсудите в группе следующий вопрос: «Могут ли путешествия развенчать предвзвешенности?» (*Les voyages peuvent-ils faire disparaître les préjugés? Si vous êtes allé en France ou dans d'autres pays, est-ce que vous aviez des idées préconçues avant le voyage? Est-ce que vous les avez modifiées après?*) Поделитесь личным опытом.

Цель подобных упражнений – определение существующих национальных стереотипов и источников их происхождения. Как правило, национальные стереотипы, содержат уже готовую оценку другой культуры и ее представителей, она воспринимается, как нечто объективно данное и даже не подвергается переосмыслению. Искоренить стереотипы очень сложно и практически невозможно. С другой стороны, если студент отдает себе отчет в стереотипности своего мышления и понимает,

что стереотипы могут в определенной степени исказить реальность и придать отдельному индивиду черты, приписываемые всей нации, он может оценить ситуацию с точки зрения партнера и адекватно реагировать в ней.

Знание существующих национальных стереотипов о культуре страны изучаемого ИЯ необходимо будущему учителю для того, чтобы уметь их модифицировать, критически осмысливая в ходе знакомства с иной культурой, получая, таким образом, более глубокое представление о стране. С другой стороны, для успешности последующего общения существенную роль играет и осознание того, как тебя самого могут воспринимать другие. Таким образом, обеспечивается готовность студента адекватно себя вести в ситуации межкультурного взаимодействия при столкновении со стереотипным восприятием представителей своей собственной страны.

При таком использовании технологий межкультурного характера с большей вероятностью происходит желаемое развитие студента до уровня «медиатора» культур. Студент приобретает умения понимать культуру, менталитет, мировоззрение другого народа, сравнивая со своей культурой. Это способствует обогащению его личности и позволяет ему выступать в роли полноценного субъекта «диалога культур», а также помогает культурно самоопределиться, при сохранении собственных ориентиров.

Библиографический список

1. *Елизарова Г.В.* Языковая картина мира как компонент ситуативного обучения // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвуз. сб. / отв. ред. Г.А. Баева, Н.В. Баграмова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – 188 с.
2. *Maddalenna de Carlo.* L'interculturel. Didactique des langues étrangères. – CLE International, 1998. – 126 p.
3. *Huber-Kriegler M., Lazar I., Strange J.* Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle. – Editions du Conseil de l'Europe. – 2005. – 132 p.
4. *Yaiche F.* Les Simulations globales // La langue française. – 2003. – № 14. – С. 4–10.

References

1. *Elizarova G.V.* YAzykovaya kartina mira kak komponent situativnogo obucheniya // Lingvodidakticheskie problemy obucheniya inostrannym yazykam: Mezhvuz. sb. / отв. red. G.A. Baeva, N.V. Bagramova. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2001. – 188 s.
2. *Maddalenna de Carlo.* L'interculturel. Didactique des langues étrangères. – CLE International, 1998. – 126 p.
3. *Huber-Kriegler M., Lazar I., Strange J.* Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle. – Editions du Conseil de l'Europe. – 2005. – 132 p.
4. *Yaiche F.* Les Simulations globales // La langue française. – 2003. – № 14. – S. 4–10.

Снигирева Татьяна Александровнадоктор педагогических наук, профессор
Ижевская государственная медицинская академия, г. Ижевск**Булатова Елена Галавтеевна**кандидат физико-математических наук, доцент
Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова**Гришанова Ирина Алексеевна**доктор педагогических наук, профессор
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко
snigt@mail.ru, box90-200@udm.net, grish1@udm.ru

РАСЧЕТ РЕЙТИНГА СТУДЕНТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕЗАУРУСНОГО И КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Основным направлением развития Российского образования в настоящее время является повышение его качества. Переход к двухуровневому высшему образованию, введение балльно-рейтинговой системы оценивания результатов учебной деятельности студентов, внедрение новых стандартов образования и ряда других новшеств не привели к существенному росту качества образования. Это в первую очередь связано с отсутствием правильно организованного педагогического контроля, направленного на объективное определение результатов деятельности студентов.

В результате анализа литературы установлено, что в настоящее время существуют различные методики расчёта рейтинга студента. В большинстве вузов реализуется подход, в основе которого лежат аддитивные принципы: рейтинг студента по дисциплине определяется простым суммированием баллов, которые получены студентом за отдельные формы контроля.

Перспективным направлением исследования является разработка методики расчета рейтинга студента, основой которой являются тезаурусный и квалиметрический подходы.

Ключевые слова: качество образования, балльно-рейтинговая система, рейтинг студента, методика расчета рейтинга студента, квалиметрический подход, тезаурусный подход.

Одним из самых актуальных вопросов в Российском образовании, в том числе, и в профессиональном образовании, остаётся вопрос качества образования. И, несмотря на то, что в ряде документов о модернизации образования в России основной целью развития образования было определено повышение его качества, этот вопрос не стал менее актуальным. Переход к двухуровневому высшему образованию, введение балльно-рейтинговой системы оценивания результатов учебной деятельности студентов, внедрение новых стандартов образования и ряда других новшеств не привели к существенному росту качества образования. С нашей точки зрения это в первую очередь связано с отсутствием правильно организованного педагогического контроля, направленного на объективное определение результатов деятельности студентов. В подтверждение этому сошлёмся на работу В.С. Аванесова [1], в которой он отмечает, что «все известные в мире попытки улучшения образования, не подкрепленные действенной реформой системы проверки знаний, не приносили, как правило, желаемых результатов». И действительно, как показывает анализ ФГОС, чёткая система контроля освоения студентами вуза образовательной программы и тем более система контроля сформированности компетенций отсутствует.

Такой системой должна была бы стать балльно-рейтинговая система оценки учебной деятельности студента. Тем более, что её преимущества как раз и заключаются в систематичности про-

ведения контрольных мероприятий, в их разнообразии (входной, текущий, рубежный, итоговый контроль и др.), в более объективной оценке знаний-компетенций за счёт использования балльной шкалы оценивания, в возможности формирования индивидуально-ориентированной траектории обучения, в возможности использования стандартизированных (объективных) средств оценки качества образования. Однако, как показывает анализ, чёткая система расчёта рейтинга студента по отдельно взятой дисциплине также отсутствует и главное – её объективность весьма сомнительна.

При этом существуют различные методики расчёта рейтинга студента согласно баллам, полученным за учебную деятельность по дисциплине. В большинстве вузов реализуется подход, в основе которого лежат аддитивные принципы: рейтинг студента по дисциплине определяется простым суммированием баллов, которые получены студентом за отдельные формы контроля [11, с. 14; 6, с. 30; 14, с. 28; 15, с. 347]. Ряд вузов формирует итоговую оценку за весь курс дисциплины как средневзвешенную с учетом веса относительной важности каждого раздела дисциплины [2, с. 27] или с учётом важности каждой формы контроля [5, с. 16]. При этом коэффициенты значимости (весовые коэффициенты) устанавливаются «в зависимости от общего числа часов по учебному плану или рабочей программе, отводимых для данного вида занятий» [5, с. 15] или методом групповых экспертных оценок [4, с. 53]. В последнее время появляются и другие методики расчёта рейтинга,

например, в Казанском государственном технологическом университете [12, с. 379] предлагают определять итоговый рейтинг по дисциплине не как среднеарифметическое или средневзвешенное, а как среднегеометрическое.

Однако и эти методики не лишены недостатков, т.к. оценивание различных форм контроля хотя и в баллах, но происходит, как правило, по традиционной методике и, следовательно, является субъективным. Отметим ещё раз, что, в основном преподаватели вузов расчёт рейтинга студента по дисциплине осуществляют простым суммированием баллов, которые были получены студентом за отдельные формы контроля. Оценивание же в баллах отдельной формы контроля является также субъективным, т.к. выбор «шкалы оценок по отдельным модулям, разделам, заданиям каждой дисциплины является творческой прерогативой преподавателей кафедр» [11, с. 15], оценивание также зависит от строгости преподавателей [6, с. 32] и, наконец, используется традиционная методика оценивания [3, с. 124].

Известно, что в вузах используются различные средства и процедуры диагностики знаний, умений и навыков: устные и письменные экзамены, зачеты, контрольные и курсовые работы, индивидуальные задания и др. При этом традиционные формы диагностики, при всех своих достоинствах, не позволяют быстро и экономично рассчитать рейтинг студента по дисциплине, измерить качество сформированности компетенций-знаний, не лишены субъективизма при оценивании результатов обучения.

В работе [8, с. 10] отмечается, что «центральным понятием квалиметрической таксономии являются квалитакты, которые используются для измерения качества объектов», примером одного из квалитакты является, в том числе, и рейтинг. Опираясь на данное высказывание, и чтобы исключить субъективную оценку преподавателя, пусть даже в баллах, нами предлагается для расчета рейтинга студента использовать методику на основе тезаурусного и квалиметрического подходов.

Согласно разработанной методике под рейтингом студента по дисциплине понимается интегральный показатель, характеризующий совокупность качественных параметров, таких как общее число видов знаний, входящих в таксономическую модель структуры знаний дисциплины, число диагностируемых видов знаний на соответствующем уровне сложности, форма и сложность тестовых заданий, число правильных ответов на каждом уровне сложности тестовых заданий.

Для проверки эффективности предлагаемой методики проведен расчет рейтинга учебной деятельности студентов (объем выборки – 70) по дисциплине «Биофизика» по теме «Воздействие на биологические ткани различными электрическими

факторами. Основы электротерапии» с использованием тезаурусного и квалиметрического подходов.

Тезаурусный подход предусматривает построение учебного тезауруса дисциплины (раздела дисциплины) [10].

Квалиметрический подход основан на принципах и методах педагогической квалиметрии; позволяет составлять учебно-методические материалы, не только учитывая требования ФГОС учебной дисциплины, но и опыт ведущих специалистов (учителей, преподавателей и т.д.) [9].

Для реализации данной методики были разработаны тестовые материалы, содержащие задания двух уровней сложности: задания 1-го уровня носят репродуктивный характер, – фактуальные (понятия), сравнительные (свойства и явления), системные (формулы, законы); задания 2-го уровня носят продуктивный характер, – фактуальные (понятия), системные (формулы, законы), алгоритмические (графические объекты) знания.

Рейтинг студента по i -й теме изучаемой дисциплины у k -го студента будем оценивать по формуле

$$R_{ik} = \sum_{j=1}^n \beta_j \cdot \bar{B} \cdot z_j \quad (1)$$

где β_j – коэффициент сложности тестовых заданий, устанавливается методом групповых экспертных оценок; n – число уровней сложности. Их сумма должна равняться 1. Например, для заданий 1-го уровня сложности $\beta_1 = 0,4$, для заданий 2-го уровня сложности $\beta_2 = 0,6$ (таким образом, $\beta_1 + \beta_2 = 0,4 + 0,6 = 1$). В формуле (1) является нормированным коэффициентом

$$\bar{B} = \frac{B_i}{B_s} \quad (2)$$

где B_i – число диагностируемых видов знаний по i -й теме на соответствующем уровне сложности; B_s – общее число видов знаний, входящих в таксономическую модель структуры знаний дисциплины [9]. В нашем исследовании $B_s = 10$; $B_1 = 6$ на 1-м уровне сложности; $B_2 = 4$ на 2-м уровне сложности.

Учитывая, что студент может выполнить только $z\%$ тестовых заданий (ТЗ), в формулу (1) вводится коэффициент z , который определяется по формуле

$$z = \frac{\Pi_i}{\Pi_j} \quad (3)$$

где Π_i – число правильно выполненных ТЗ студентом на j -м уровне сложности; Π_j – число ТЗ соответствующего уровня сложности. Для 1-го уровня сложности $\Pi_1 = 12$, для 2-го уровня сложности $\Pi_2 = 8$.

Приведём примеры заданий 1-го уровня сложности (выбор 2-х правильных ответов):

- При уменьшении скорости нарастания силы тока
- 1) раздражающее действие увеличивается;
 - 2) раздражающее действие уменьшается;

Таблица 1

Оценки полученные студентами при тестировании

Оценки	Количество студентов	
	традиционный подход	квалиметрический подход
Отлично	1	1
Хорошо	29	7
Удовлетворительно	21	28
Неудовлетворительно	19	34
Итого	70	70

3) пороговая сила тока увеличивается;

4) пороговая сила тока уменьшается.

При увеличении частоты электрического тока

1) тепловое действие увеличивается;

2) тепловое действие уменьшается;

3) раздражающее действие увеличивается;

4) раздражающее действие уменьшается.

В качестве примера заданий 2-го уровня сложности приведём задания на соответствие:

Установите соответствие между процедурой электротерапии и первичным лечебным эффектом:

1) процедуры, в которых первичным лечебным эффектом является раздражающий

2) процедуры, в которых первичным лечебным эффектом является тепловой

А) гальванизация;

Б) диатермия;

В) электросон;

Г) УВЧ-терапия;

Д) магнитотерапия.

Установите соответствие между содержанием закона и его названием:

1) зависимость силы порогового тока от скорости нарастания силы тока;

2) зависимость силы порогового тока от длительности импульса;

А) закон Джоуля-Ленца;

Б) закон Дюбуа-Реймона;

В) уравнение Вейса-Лапика;

Г) закон Фарадея-Ленца.

В таблице 1 представлены результаты расчёта рейтинга студентов по предложенной методике и перевод баллов в оценки.

Перевод полученных баллов в оценки при традиционном и квалиметрическом подходах проводился по одинаковой шкале.

Проведенное исследование расчета рейтинга студентов позволяет сделать следующие выводы:

– использование квалиметрического подхода при расчете рейтинга изменило соотношение оценок, полученных студентами;

– наблюдается понижение результатов тестирования по сравнению с традиционным подходом (простым суммированием результатов);

– использование тезаурусного подхода позволяет диагностировать структуру знаний студентов; определить качество формирования структуры знаний на каждом уровне сложности ТЗ. Напри-

мер, самый низкий уровень сформированности знаний для системных (законы) и для системных (формулы) на 2-м уровне сложности.

– объективность методики расчета рейтинга студентов с использованием тезаурусного и квалиметрического подходов очевидна, т.к. в ее рамках отсутствует традиционное оценивание учебной деятельности студента преподавателем;

– использование современных компьютерных систем позволяет автоматизировать предлагаемую методику, уменьшая ее трудоемкость.

Библиографический список

1. *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. – М.: АДЕПТ, 1998. – 217 с.

2. *Александров И.* Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения в системе зачетных единиц / И. Александров, А. Афанасьева, Э. Сагитова, В. Строкина // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 25–28.

3. *Баженова Н., Фишман Б.* Балльно-рейтинговая система в ДВГСГА // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 122–127.

4. *Булатова Е.Г., Трефилова Т.Ю.* Об использовании экспертных методов в рейтинговых системах // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: «Грамота», 2007. – № 1: Педагогика, психология, социология и методика их преподавания. – С. 53–54.

5. *Верещагин Ю.Ф., Ерунов В.П.* Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза. – Оренбург: РИКГОУОГУ, 2004. – 105 с.

6. *Михайлов О.* «Подводные камни» рейтинговой системы // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 29–34.

7. *Сазонов Б.А.* Система зачетных единиц: особенности организации учебного процесса и проектирования образовательных программ: материалы к докладу на Пленарном заседании Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по образованию в области приборостроения и оптоэлектроники, 6 декабря 2005 г. – СПб.: СПбГУИТМО, 2005. – 68 с.

8. *Снигирева Т.А.* Основы квалиметрической технологии диагностики структуры знаний обучаемых. – М.; Ижевск: Экспертиза, 2006. – 124 с.

9. *Снигирева Т.А., Гришанова И.А.* Формирование структуры знаний обучаемых: методический

аспект // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 6. – С. 6–11.

10. Учебный тезаурус курса медицинской и биологической физики. Часть II / Е.В. Ворсина, Т.А. Снигирева, Т.Г. Станкевич и [др.]. – Ижевск: Экспертиза, 2016. – 102 с.

11. Фролов Н., Жигунов В. Кредитно-рейтинговая система: опыт ТулГУ // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 11–20.

12. Харитонов Е.А., Харитонова Н.Е. Рейтинговые системы нового поколения // Образовательные технологии и общество (Educational technology and society). – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 377–386.

13. Черепанов В.С. Основы педагогической экспертизы. – Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, 2006. – 124 с.

14. Шехонин А.А., Тарлыков В.А. Балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 22–29.

15. Шетинина А.В. Из опыта работы по рейтинговой системе оценки знаний студентов // Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития: Материалы всерос. науч.-практ. конф. 19–21 мая 2008 г. – Красноярск, 2008. – С. 346–350.

References

1. Avanesov V.S. Composition of test tasks. – М.: ADEPT, 1998. – 217 p.

2. Aleksandrov I. Ball-rating system for assessing the quality of education in the credit system / I. Aleksandrov, A. Afanasieva, E. Sagitova, V. Strokina // Higher education in Russia. – 2007. – № 7. – P. 25–28.

3. Bazhenova N., Fishman B. Ball-rating system in the FECHMA // Higher education in Russia. – 2007. – № 7. – P. 122–127.

4. Bulatova E.G., Trefilova T.Yu. On the use of expert methods in rating systems // Almanac of modern science and education. – Tambov: "Literacy", 2007. – № 1: Pedagogy, psychology, sociology and methods of their teaching. – P. 53–54.

5. Vereshchagin Yu.F., Erunov V.P. A rating system for assessing the knowledge of students, the activities

of teachers and units of the university. – Orenburg: RIKGOUOGU, 2004. – 105 p.

6. Mikhailov O. "Underwater stones" of the rating system // Higher education in Russia. – 2008. – № 8. – P. 29–34.

7. Sazonov B.A. The system of credit units: the features of the organization of the educational process and the design of educational programs: materials for the report at the Plenary meeting of the Council of the Educational and Methodological Association of Russian Higher Education Institutions in the field of instrumentation and optics, December 6, 2005. – SPb.: SPbGUITMO, 2005. – 68 p.

8. Snigireva T.A. Fundamentals of qualimetric technology for diagnosing the structure of knowledge of trainees. – Moscow - Izhevsk: Expertise, 2006. – 124 p.

9. Snigireva T.A., Grishanova I.A. Formation of the knowledge structure of trainees: methodical aspect // Municipal formation: innovations and experiment. – 2016. – No. 6. – P. 6–11.

10. Educational thesaurus course of medical and biological physics. Part II / E.V. Vorsina, T.A. Snigireva, T.G. Stankevich and [others]. – Izhevsk: Examination, 2016. – 102 p.

11. Frolov N., Zhigunov V. Credit-rating system: experience of Tula State University // Higher education in Russia. – 2006. – No. 5. – P. 11–20.

12. Kharitonov E.A., Kharitonova N.E. Rating systems of new generation // Educational technologies and society. – 2009. – Т. 12. – № 2. – P. 377–386.

13. Cherepanov V.S. Fundamentals of pedagogical expertise. – Izhevsk: Publishing House of IzhSTU, 2006. – 124 p.

14. Shekhonin A.A., Tarlykov V.A. Scoring-rating system for evaluating learning outcomes // Higher education in Russia. – 2011. – № 6. – P. 22–29.

15. Shetinin A.V. From the experience of work on the rating system for assessing students' knowledge // Testing in the field of education: problems and prospects for development: Materials vseros. scientific-practical. conf. May 19–21, 2008. – Krasnoyarsk, 2008. – P. 346–350.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378:514

Степура Екатерина Анатольевна
Московский государственный строительный университет
medinilla89@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Цель статьи – систематизировать и осмыслить трудности, возникающие у студентов строительного вуза при изучении дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» на начальном этапе обучения. Были учтены мнения студентов о проблемах в освоении учебного материала по дисциплине, полученные путем анонимного анкетирования и собеседований. Собранный фактический материал, а также наблюдения в течение первого семестра обучения, позволили выявить некоторые закономерности, относящиеся к психолого-педагогической проблематике процесса обучения и наметить подходы к совершенствованию методики преподавания инженерной графики на нынешнем этапе.

В связи с компьютеризацией курса инженерной графики в технических вузах, активным применением 2D-методов построения чертежа и необходимости все более широкого внедрения 3D-методов моделирования в преподавании графических дисциплин, остро стоит вопрос о совершенствовании структуры и содержания теоретической части курса. Необходимо в достаточно сжатые сроки, отведенные в учебных планах, добиться формирования у студентов полноценной системы основных понятий курса, знания базовых алгоритмов решения практических задач, понимания геометрических свойств поверхностей, овладения приемами геометрического анализа и параметризации.

С этих позиций автор попытался: выявить слабые места в подготовке студентов, максимально учесть эти проблемы при переработке учебных программ по дисциплине, разработать методически обоснованные меры по их преодолению.

Ключевые слова: начертательная геометрия, инженерная графика, компьютерная графика, методика обучения.

Психологической основой профессиональных компетенций по инженерно-графическим дисциплинам является чтение проекционного чертежа, которое осуществляется как деятельность пространственного мышления и характеризуется специалистами как сложный процесс, содержащий не только логические (словесно-понятийные) операции, но и действия по перекодированию и трансформации динамических пространственных образов различной степени условности, оперированию ими в различных системах отсчета. Забывают, что, наряду с естественной для человека ориентацией по схеме тела, в процессе решения задач инженерной графики (и еще более – компьютерной), необходимо формирование различных теоретических способов ориентации в геометрическом пространстве с отвлечением от схемы тела. Наши наблюдения показали, что именно эта сторона пространственного мышления слабо развита у большинства студентов первого курса. Непонимание этого создает большие трудности в обучении, в том числе и компьютерной графике, где необходимо оперировать в системе нескольких метрических реперов, произвольно перемещать их и объекты, владея правилами различных преобразований пространства: тождества, сдвига, сжатия, гомотетии, родства, вращения и т.д. [3, с. 76–79].

Выявление мотивации изучения начертательной геометрии и инженерной графики студентами первого курса (средствами анкетирования, собеседований и наблюдений) показало, что внутренней мотивацией обладают 30% опрошенных (цель: развитие пространственного воображения, интерес к предмету). Из них 19% сочетают как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию (приобретение

профессионально-значимых качеств и развитие); 59% руководствуются только внешней мотивацией (получение профессиональных умений и навыков), 11% нацелены на сдачу сессии и карьерные соображения (что нельзя считать продуктивной и положительной мотивацией). В анкетировании участвовало 206 студентов первого курса.

Примеры положительных высказываний: «Инженерная графика очень интересный познавательный предмет. Несмотря на современное оборудование, я обязан представлять и видеть то, что я делаю. Позволяет успокоиться. Очень точная и интересная наука». «Я с удовольствием посещаю пары, потому что очень люблю чертить. Этот предмет помогает развивать пространственное мышление и дает начальные знания в области проектирования». «Чтобы сдать сессию».

В целом мотивационный фон изучения дисциплины является положительным. Необходимо отметить, что значительная часть студентов считает ценным качеством умение чертить и рисовать «вручную». Дефицит ручной работы, ее эксклюзивный характер на фоне всеобщей компьютеризации, также повышает интерес к черчению: и с точки зрения приобретения престижных качеств, и с точки зрения психоэмоциональной разгрузки. На последний фактор следует обратить внимание. Современные психологические исследования отмечают тревожную тенденцию: «Длительное социально-психологическое преобладание интеллектуальной деятельности в самых сложных формах научного и технического моделирования потенцирует прорыв на уровень коллективного и индивидуального сознания феноменов архаичного, пралогического, синкретического мышления...

Исключительная роль мыслительной деятельности в развитии культуры и личности определяет и его базовые противоречия, которые могут разрешаться регрессом мышления и возникновением социальных и индивидуальных неврозов... угасанием способности к творчеству, в том числе и интеллектуальному» [4, с. 327]. Чертежная работа «вручную», рисунок, эскиз, набросок являются, помимо прочих функций, конструктивным способом раскрепощения бессознательной сферы, подавленной рациональным и формализованным характером современного обучения. Удовлетворение выполненной графической работой постепенно приводит к формированию внутренней мотивации, повышая эффективность учения.

На выявленном достаточно благоприятном мотивационном фоне рассматривались трудности, отмеченные студентами при изучении учебного материала первого семестра обучения. (Попутно заметим, что этот период фактически является переходным от школы к вузу; наблюдается значительная неоднородность контингента в плане готовности к обучению в вузе). Результаты распределились следующим образом: 14% трудностей не испытывают; 86% испытывают значительные трудности с пониманием учебного материала, из них: 11% дополнительно сообщают об отсутствии черчения в школе (считают это одной из причин плохой успеваемости), 7,5% признают отсутствие навыков самостоятельной работы и лень, 20% жалуются на слишком быстрый темп подачи учебного материала; 33% отмечают трудности с запоминанием. Подавляющее большинство указывает на трудности создания пространственных представлений, проблемы с терминологией, сложности с определением положения геометрических объектов относительно плоскостей проекций и координатных осей.

На первый план сейчас выходит именно проблема сформированности у выпускников школ одной, строго зафиксированной, привычной позиции наблюдения, в то время как инженерная графика требует динамического использования не одной, а нескольких, причем разнотипных систем отсчета. Необходима разработка научно обоснованной, индивидуализированной (в соответствии с типом оперирования пространственными образами) системы упражнений по формированию способности к произвольной смене баз отсчета. «Мне тяжело дается представление трехмерного вида чертежей, понимание и определение положения плоскостей, значение некоторых дополнительных построений», – типичное высказывание студента. «Не понимаю многие понятия, трудно представить чертеж из-за множества линий». «Есть проблемы

в запоминании терминологии, что иногда мешает в решении практических задач».

Выводы. Анализ трудностей, испытываемых студентами, показал, что серьезной проблемой является отсутствие навыков по произвольному изменению системы отсчета; вместо этого присутствует привычная, жестко закрепленная ориентация по схеме тела, что влияет на успешность овладения инженерной и компьютерной графикой. Отсутствие понятийной базы и трудности с терминологией также нивелируют усилия по овладению дисциплиной. Необходимо перенести центр тяжести на глубокое овладение теоретическими основами методов проекционных изображений, как на практических занятиях, так и в процессе изложения лекционного курса [1, с. 5–14]. Следует шире практиковать обучение студентов применению в процессе работы эскиза, рисунка, схемы, модели, способствуя развитию творческих способностей, углубляя мотивацию учения.

Библиографический список

1. Добряков А.И. Курс начертательной геометрии. – М.: Государственное изд-во литературы по строительству и архитектуре, 1952. – 487 с.
2. Короткий В.А., Хмарова Л.И. Начертательная геометрия на экране компьютера // Геометрия и графика: Сб. науч. трудов. Вып. 1. – М.: Изд-во МГУТХТ, 2011. – 215 с.
3. Полежаев Ю.О., Кондратьева Т.М. Начертательная геометрия. (Проекционная геометрия с элементами компьютеризации). – М.: Изд-во АСВ, 2010. – 142 с.
4. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни. – М.: Академический фронт, 2001. – 528 с.
5. Якиманская И.С. Педагогическая психология. Основные проблемы. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 648 с.

References

1. Dobryakov A.I. Kurs nachertatelnoi geometrii. – M.: Izd-vo literaturi po stroitelstvu i arhitekture, 1952. – 487 s.
2. Korotkiy V.A., Hmarova L.I. Nachertatel'naya geometriya na ekrane komputera // Geometriya i grafika: Sb. nauch. trudov. – M.: MGUTHT, 2011. – 215 s.
3. Polezhaev Ju.O., Kondratieva T.M. Nachertatel'naya geometriya. Proekcionnaya geometriya s elementami komputerizacii. – M.: ASV, 2011. – 142 s.
4. Starovoitenko E.B. Sovremennaya psihologiya. – M.: Akademicheskij front, 2001. – 528 s.
5. Yakimanskaya I.S. Pedagogicheskaya psihologiya. – M.: MPSI, 2008. – 648 s.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОНЯТИЙНЫХ КАРТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ
ТЕОРИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрено использование понятийных карт и блок-схем, являющихся одной из стратегий достижения целостности знаний старшеклассников, усвоения основных положений, терминов и понятий, при изучении элементов теории дифференциальных уравнений в системе дополнительного образования. Приведены результаты экспериментов и анкетирования, дано их сопоставление с основными теоретическими выводами. Показано, что в процессе такого обучения у старшеклассников формируется система фундаментальных знаний в области дифференциальных уравнений, они приобретают новые научные знания как в области теоретической математики, так и в области прикладной математики, развивают математическую интуицию. Применение понятийных карт и блок-схем с целью достижения целостности знаний старшеклассников, приводит к их глубине, прочности, осознанности, связывают с другими разделами математики в рамках осуществления принципов непрерывности, преемственности и системности образования.

Ключевые слова: понятийная карта, блок-схема, дифференциальное уравнение, старшеклассники, эксперимент, анкетирование.

В работах специалистов [6, с. 2; 7, с. 3; 8, с. 3] дано обоснование возможности и целесообразности изучения начальных разделов теории дифференциальных уравнений в системе дополнительного образования на основе практико-ориентированного подхода, связывающего их с другими науками посредством сюжетов и явлений реальной действительности, с учетом принципов непрерывности, преемственности и системности образования.

Известно, что для более глубокого усвоения любого раздела изучаемой дисциплины обучающемуся важно, если это возможно, иметь ясное представление о структуре соответствующего раздела, понимать и видеть этапы его возникновения, становления и развития.

С этой точки зрения весьма прозрачно и понятно для старшеклассников выглядит классическая теория некоторых классов дифференциальных уравнений первого порядка. Преимущество этой теории над многими другими разделами математики состоит в том, что здесь без привлечения дополнительных вспомогательных сведений из других разделов математики, легко просматривается естественный непосредственный переход от дифференциального и интегрального исчисления, изучаемых в старших классах, к простейшим дифференциальным уравнениям с разделёнными переменными и далее к линейным уравнениям, к уравнению Бернулли и, наконец, к более сложному дифференциальному уравнению Риккати, которое характерно тем, что интегрируемо в квадратурах лишь в некоторых случаях (когда известно какое-нибудь его частное решение). Таким образом, выполняются педагогические требования последовательности и непрерывности в обучении.

Важную роль для создания условий системности в обучении, для глубокого и ясного понимания таких тем как, например, линейные дифференци-

альные уравнения, нелинейные уравнения Бернулли и Риккати могут сыграть и играют понятийные карты и тесно связанные с ними блок-схемы решения этих уравнений.

Понятийные карты – пространственные построения, требующие от обучающихся тщательного выявления глубинной структуры изучаемого материала. С их помощью можно отобразить структуру знаний обучающегося и показать, как новая информация встраивается в то, что уже известно [12, с. 108; 1, с. 69].

Понятийные карты предоставляют собой простой способ оценки качества понимания при изучении фундаментальных понятий теории дифференциальных уравнений таких как уравнение разрешенное и не разрешенное относительно производной, общее решение и частное решение, общий интеграл и частный интеграл, интегральная кривая, начальное условие, задача Коши и других.

Предварительно к разработке понятийных карт должны быть отобраны наиболее употребляемые понятия, связанные с темой предмета [1, с. 69]. Например, понятийная карта представленная на рисунке 1.

Важным аспектом в понятийных картах является их иерархическая структура. Понятийные карты должны быть организованы таким путем, когда наиболее общие и значимые понятия появляются наверху карты. По мере того, как мы спускаемся по карте вниз, ранг представленных понятий уменьшается. Понятия, с одним и тем же самым рангом должны появиться на карте примерно, на одном и том же уровне [1, с. 71].

Анализ понятийной карты, представленной на рисунке 1, показывает, что дифференциальные уравнения первого порядка распадаются на два основных класса (на две основные иерархии): уравнения разрешенные относительно производной, то есть дифференциальные уравнения вида

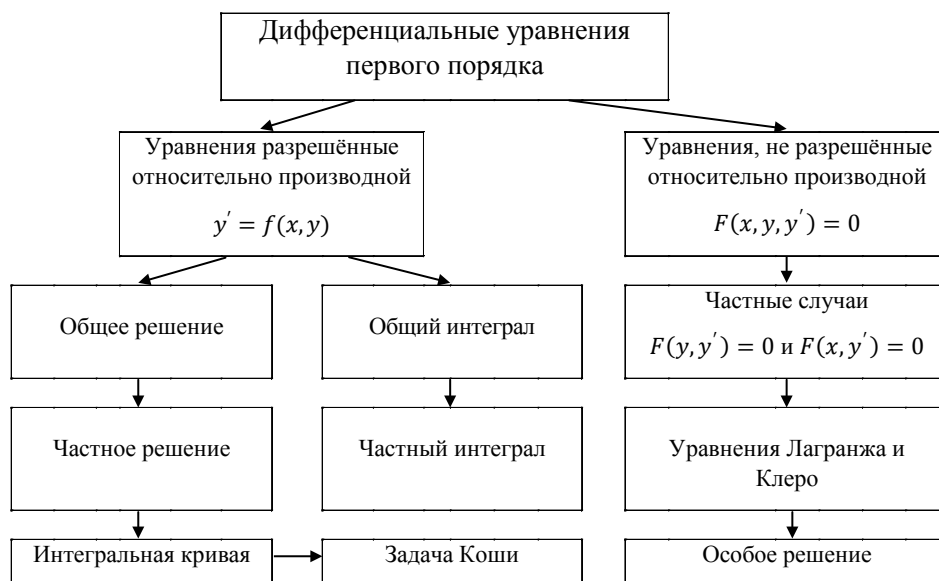


Рис. 1. Понятийная карта по теме «Основные понятия теории дифференциальных уравнений»

$y' = f(x, y)$, и уравнения не разрешённые относительно производной, то есть дифференциальные уравнения вида $F(x, y, y') = 0$. Изучение первого класса уравнений вполне доступно обучающимся старших классов и им уделяется основное внимание в системе дополнительного образования. Что касается второго класса уравнений, то они гораздо сложнее и изучаются студентами в вузах в курсе высшей математики, о них старшеклассникам достаточно иметь лишь общее представление.

Кроме основных понятий теории дифференциальных уравнений первого порядка, особое внимание старшеклассников должно быть обращено на знание основных классов таких уравнений и наиболее рационального порядка их изучения:

- уравнения с разделёнными переменными;
- уравнения с разделяющимися переменными;
- однородные уравнения и уравнения, приводящиеся к ним;
- линейные однородные и неоднородные уравнения;
- уравнение Бернулли;
- уравнения в полных дифференциалах.

В качестве примера на рисунке 2 представлена понятийная карта по теме «Основные классы дифференциальных уравнений». Для каждого из представленных на этом рисунке классов диффе-

ренциальных уравнений разработаны классические методы интегрирования. Эти методы полезно представлять в виде блок-схем, показывающих принятый порядок интегрирования (решения) соответствующих уравнений.

В связи с приведенными выше понятийными картами следует отметить, что изучению понятий высшей математики, их взаимосвязи и структуре посвящены многие работы, отличающиеся своими подходами. Так Л.И. Токарева [11] выделяет блочно-иерархическую структуру системы понятий и доказывает необходимость установления связей между понятиями (внутрисистемные, внутрпредметные, межсистемные и межпредметные); С.В. Иванова [4] формирует понятия высшей математики путем включения в специальную систему знаний на основе учебных понятийных образований; И.В. Кисельников [5] устанавливает связи между новыми понятиями и ранее изученными, выделяя четыре мыслительных действия: уподобление, абстрагирование, обобщение и выделение новых свойств и отношений в объектах [10, с. 5]; Н.Ю. Милованов рассматривает основные подходы по формированию понятий математического анализа и обосновывает идею о том, что одним из приёмов по формированию данных понятий в систему является приём перекодирования [9, с. 45]. Все эти подходы заслу-

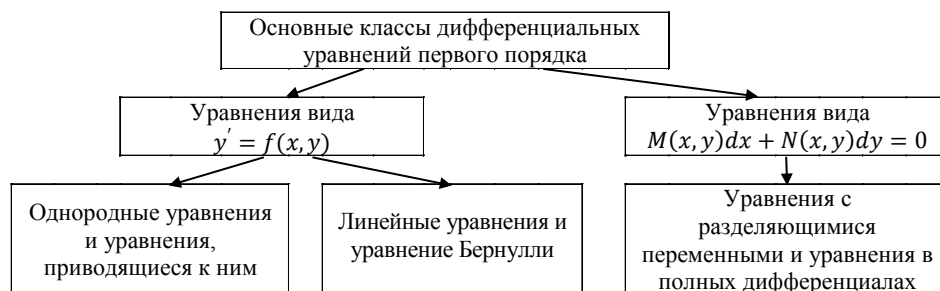


Рис. 2. Понятийная карта по теме «Основные классы дифференциальных уравнений»



Рис. 3. Блок-схема решения уравнения Бернулли



Рис. 4. Блок-схема процесса составления дифференциального уравнения

живают внимания и применимы в соответствии с целью проводимого научного исследования.

С понятийными картами тесно связаны блок-схемы (алгоритмы), предоставляющие в нашем случае методы интегрирования основных классов дифференциальных уравнений. В качестве примера, приведём блок-схему решения уравнения Бернулли (рис. 3).

При изучении теории дифференциальных уравнений важное значение имеет умение не толь-

ко решать, но и составлять дифференциальные уравнения, описывающие реальные явления, понятные для старшеклассников. Поэтому большое внимание при изучении этой темы следует уделять практико-ориентированным задачам, ясно и убедительно демонстрирующим важное прикладное значение соответствующей теории.

В результате решения достаточного количества таких задач (см., например, [6, с. 4–7; 7, с. 6; 8, с. 5–10]), старшеклассники естественно приходят

к следующей блок-схеме составления дифференциального уравнения (рис. 4).

Кроме того, при решении практико-ориентированных задач и формулировке логических выводов у старшеклассников развивается также математическая интуиция, являющаяся важной компонентой их творческого потенциала. Математическая интуиция помогает осознать смысл (геометрический или физический) исследуемой прикладной задачи, выбрать эффективные методы ее решения с помощью дифференциальных уравнений.

Рассмотренные выше положения проверялись нами экспериментально применительно к первому уровню развития критического мышления – разъяснению (пониманию) ситуации. О развитии этого уровня можно судить по степени владения навыками составления понятийных карт и блок-схем [1, с. 71].

На обучение составлять понятийные карты и блок-схемы, включающее в себя знакомство с техникой работы, отводится два занятия. На этих занятиях рассматриваются следующие вопросы.

1. Что представляют собой понятийные карты и блок-схемы, какие основные элементы они включают.

2. Содержание интеллектуальных стандартов: легкость понимания, конкретность, значимость, уместность.

3. Выбор темы раздела, которую старше подроски уже усвоили, и отбор фундаментальных понятий.

4. Определение ранга выделенных понятий по уровням, в зависимости от степени значимости (наиболее значимые находятся вверху карты), с учетом, что несколько различных понятий могут быть одного ранга.

5. Создание индивидуальных понятийных карт, используя иерархичность понятий.

6. Объединение индивидуальных понятийных карт или блок-схем в одну общую после обсуждения и создания новых карт и схем. Наиболее высокую оценку получают общие понятийные карты или блок-схемы, которые иллюстрируют несколько путей интерпретирования отношений между понятиями.

7. Критерии оценивания понятийных карт или блок-схем с учетом, что наиболее высокую оценку получают общие понятийные карты и блок-схемы, которые иллюстрируют несколько путей интерпретирования отношений между понятиями.

Для самостоятельного построения понятийных карт и блок-схем, старшеклассникам выдаются методические пособия согласно [2, с. 4; 3, с. 27]. Им рекомендуется разработать индивидуальные понятийные карты и блок-схемы по пройденным темам, которые впоследствии будут оценены и индивидуально проанализированы.

Для оценки качества составления понятийных карт и блок-схем были выделены четыре уровня

учебных достижений старшеклассников: начальный, средний, достаточный и высокий. При этом высокий уровень – от 85% и выше; достаточный – от 75% до 84%; средний: 60-75% и имеем начальный, который составляет менее 60% от максимально возможного числа баллов.

Оценка качества составления понятийных карт и блок-схем характеризует глубину понимания учебной темы и поэтому должна коррелироваться с тестовыми показателями учебных достижений старшеклассников, особенно тогда, когда тест ориентирован на категорию понимания учебных целей, по Б. Блуму [1, с. 72]. Тест был ориентирован на проверку правильности интерпретации ключевых понятий дифференциальных уравнений. Тест содержал двадцать заданий, который максимально оценивался в двадцать баллов.

Предметом исследования (овладение навыками составления понятийных карт и блок-схем) были выбраны группы старшеклассников, обучающихся в секции «Математика плюс» в Центре внешкольной работы г. Зеленокумска, которые изучали элементы теории дифференциальных уравнений. При усвоении этого раздела, старшеклассники разрабатывают самостоятельно восемь «Понятийных Карт» и блок-схем, охватывающие восемь тем раздела:

1) дифференциальные уравнения первого порядка, основные понятия. Задача Коши;

2) уравнения с разделенными и разделяющимися переменными;

3) однородные уравнения и уравнения, приводящиеся к ним;

4) линейные однородные и неоднородные уравнения;

5) уравнение Бернулли и Риккати;

6) уравнения в полных дифференциалах и приводящиеся к ним;

7) геометрические задачи, приводящие к дифференциальным уравнениям;

8) физические задачи, приводящие к дифференциальным уравнениям.

По пройденным темам проводилось тестирование.

Для отображения динамики роста показателей старшеклассников в составлении понятийных карт и качества знаний, были проведены два среза: в начале и конце изучения раздела.

Анализ результатов показал, заметное уменьшение числа обучаемых с низким уровнем знаний более чем в два раза. Также наблюдалась положительная динамика роста показателей старшеклассников в учебном тестировании, в первую очередь – уменьшение количества старшеклассников с низким уровнем знаний и со средним – в 2,6 раза и соответствующему повышению общего качества знаний.

Одновременно оценивалась эффективность использования понятийных карт по ответам на следующие вопросы:

– Дает ли положительные результаты использование понятийных карт и блок-схем в процессе обучения?

– Становится ли интересным процесс обучения при использовании новых методов?

– Наблюдается ли повышение мотивации обучения, при работе в группах?

– Способствуют ли новые методики расширению и углублению знаний?

– Повышает ли Вашу эффективность групповая работа?

– Можете ли Вы свободно размышлять, самостоятельно искать новые знания и высказать свое мнение в процессе обучения?

Анкетирование старшеклассников показало, что использование понятийных карт и блок-схем в обучении дает положительные результаты, выражающиеся в том, что появляется интерес к изучаемому материалу и его глубокое понимание, повышаются мотивация обучения и самооценка, коммуникационные навыки, умение задавать вопросы и свободно высказать свое мнение в процессе обучения. Все это позволяет нам сформулировать следующее заключение.

В системе дополнительного образования, руководствуясь принципами его целостности, необходимо укреплять математическую подготовку слушателей. Наиболее эффективно, на наш взгляд, это можно осуществлять на теории элементарных дифференциальных уравнений, выбрав в качестве одной из основных стратегий достижения целостности знаний старшеклассников, понимания основных положений, терминов и понятий, использование понятийных карт и блок-схем. Методика их использования гармонично сочетает как эмпирические, так и теоретические методы научных исследований. При этом следует учитывать особенности обучения в плане понимания изучаемого материала, опосредованные содержательным наполнением каждого из разделов учебного предмета.

Можно утверждать, что в процессе такого обучения у старшеклассников формируется система фундаментальных знаний в области теоретической математики, развиваются способности к использованию прикладной математики, к проявлению математической интуиции.

Сформулированные в работе основные теоретические выводы нашли подтверждение в результатах экспериментов и анкетирования, показавших, что использование понятийных карт и блок-схем действительно повышает уровень целостности знаний, их глубину, прочность, осознанность, широту междисциплинарных связей в рамках осуществления принципов непрерывности, преемственности и системности образования.

Библиографический список

1. Аммосова Н.В., Зелинская Г.А. Понятийные карты как средство понимания учебных материа-

лов в вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 15 – № 4 – С. 67–75.

2. Зелинская Г.А., Зелинский М.М. Структурирование учебных материалов на основе понятийных карт // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2008. – № 5 (43). – С. 43–46.

3. Графические организаторы учебных материалов по «Экономической теории» / сост.: Г.А. Зелинская, М.М. Зелинский. – Астрахань, 2008. – 34 с.

4. Иванова С.В. Обучение студентов доказательству на основе системы учебных понятийных образований высшей математики // Математика в образовании. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2010. – С. 95–102.

5. Кисельников И.В. Поэтапное описание процесса обучения математическим понятиям в системе обеспечения качества обучения математике // Теория и практика общественного развития. – Краснодар: ХОРС, 2011. – С. 173–177.

6. Лобанова Н.И. Элементы теории дифференциальных уравнений в системе дополнительного образования // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 1–8.

7. Лобанова Н.И. Применение рабочих тетрадей при оценивании качества знаний обучающихся по дифференциальным уравнениям в рамках системы дополнительного образования // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 4. – С. 1–8.

8. Лобанова Н.И., Аммосова Н.В. Обучение методу моделирования средствами дифференциальных уравнений при решении геометрических задач в системе дополнительного образования школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 1–12.

9. Милованов Н.Ю. Формирование у старшеклассников умения перекодировать информацию (на примере изучения понятий математического анализа) // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1 (56). – С. 45–47.

10. Милованов Н.Ю. Методика формирования у старшеклассников системы понятий математического анализа на основе графических представлений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 26 с.

11. Токарева Л.И. Формирование систем математических понятий у учащихся общеобразовательных школ: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010. – 404 с.

12. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

References

1. Ammosova N.V., Zelinskaya G.A. Ponyatijnye karty kak sredstvo ponimaniya uchebnykh materialov v vuze // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. – 2006. – Т. 15 – № 4 – С. 67–75.

2. Zelinskaya G.A., Zelinskij M.M. Strukturirovanie uchebnykh materialov na osnove ponyatijnykh kart // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2008. – № 5 (43). – S. 43–46.

3. Graficheskie organizatory uchebnykh materialov po «EHkonomicheskoy teorii» // sost.: G.A. Zelinskaya, M.M. Zelinskij. – Astrakhan', 2008. – 34 s.

4. Ivanova S.V. Obuchenie studentov dokazatel'stvu na osnove sistemy uchebnykh ponyatijnykh obrazovaniy vysshej matematiki // Matematika v obrazovanii. – Cheboksary: Izd-vo Chuvashskogo un-ta, 2010. – S. 95–102.

5. Kisel'nikov I.V. Poehtapnoe opisaniye protsessy obucheniya matematicheskim ponyatiyam v sisteme obespecheniya kachestva obucheniya matematike // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. – Krasnodar: KHORS, 2011. – S. 173–177.

6. Lobanova N.I. EHlementy teorii differentsial'nykh uravneniy v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Internet-zhurnal «Mir nauki». – 2016. – T. 4. – № 6. – S. 1–8.

7. Lobanova N.I. Primeneniye rabochikh tetradej pri otsenivanii kachestva znaniy obuchayushhikhsya

po differentsial'nym uravneniyam v ramkakh sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya // Internet-zhurnal «Mir nauki» 2017. – T. 5. – № 4. – S. 1–8.

8. Lobanova N.I., Ammosova N.V. Obuchenie metodu modelirovaniya sredstvami differentsial'nykh uravneniy pri reshenii geometricheskikh zadach v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya shkol'nikov // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 5. – S. 1–12.

9. Milovanov N.YU. Formirovaniye u starshklassnikov umeniya perekodirovat' informatsiyu (na primere izucheniya ponyatij matematicheskogo analiza) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2016. – № 1 (56). – S. 45–47.

10. Milovanov N.YU. Metodika formirovaniya u starshklassnikov sistemy ponyatij matematicheskogo analiza na osnove graficheskikh predstavleniy: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: – M., 2017. – 26 s.

11. Tokareva L.I. Formirovaniye sistem matematicheskikh ponyatij u uchashhikhsya obshheobrazovatel'nykh shkol: diss. ... d-ra ped. nauk. – M., 2010. – 404 s.

12. Khalpern D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. – SPb.: Piter, 2000. – 512 s.

ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ ГЛАГОЛА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье определяются основы разработки системы упражнений для обучения видам глагола русского языка в китайской аудитории. Принимая во внимание различие в языковых системах, а также традиции обучения китайских студентов грамматике в Китае, в сборнике упражнений большое внимание необходимо обратить на языковые упражнения. Мы считаем, что сборник упражнений для китайских студентов, изучающих русский язык, должен содержать не только упражнения, но и объяснения основных, часто встречающихся видовых значений совершенного и несовершенного вида, которые должны быть представлены, по возможности, в простой, доходчивой форме. В статье приводятся основные сложности, с которыми сталкиваются китайцы при изучении видов глаголов русского глагола, перечислены индикаторы, прямо указывающие на использование того или иного вида. Крайне важно, чтобы преподаватель в китайской аудитории при обучении видам глаголов представлял не только функционирование видов в разных временах и формах, но и создавал четкую схему видовых значений. Особое внимание при этом следует обратить на стадии формирования грамматического навыка, которые диктуют организацию учебного процесса в определенной последовательности.

Ключевые слова: вид глагола, система упражнений, языковые упражнения, индикаторы, интерференция, формирование грамматического навыка, учебный процесс.

Разумеется, что «овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики» [2, с. 168]. Грамматические системы русского и китайского языков очень отличаются. Часто в процессе длительного изучения русского языка китайские учащиеся не могут овладеть правилами и нормами употребления лексико-грамматического материала. Разумеется, это не простой процесс, требующий для овладения новым материалом тренировок, выполнения различных упражнений, живого общения. Однако часто путь от сложностей в освоении языка к значительным успехам лежит в корректировке традиционных методов и приемов обучения русскому языку как иностранному, в ориентации на национально-ориентированный процесс подачи нового материала.

В процессе обучения грамматике в первую очередь необходимо учитывать коммуникативный потенциал языковых единиц: их способность участвовать в коммуникативном процессе и выражать определенное смысловое содержание. С этой точки зрения глагол – важнейший строительный элемент предложения [5, с. 209]. Так, Л.М. Васильев констатировал, что глагол, как правило, занимает центральное положение в семантической структуре предложения [1, с. 35].

Невозможно изучить систему глаголов русского языка, игнорируя категорию вида. Для китайских учащихся вид глагола – это одна из самых сложных грамматических категорий. В китайском языке темпоральные, как и аспектуальные значения передаются не отдельными глаголами, а глаголами с дополнительными лексическими маркерами или синтаксическими способами, т.е. с помощью контекста.

Языковая практика показывает, что китайские студенты, изучающие русский язык, при употре-

блении видов глаголов русского глагола допускают ошибки не только по причине различного строя грамматической системы китайского и русского языков. Причинами ошибок являются и отсутствие ориентировочной основы для выбора нужного вида, и незнание слов-показателей, индикаторов, правил, прямо указывающих на выбор того или иного вида, кроме того, очень мешает многообразие форм образования видовых форм. Есть в русском языке и двувидовые глаголы (*автоматизировать, воздействовать, женить, казнить, обследовать*), что также вызывает значительные трудности на фоне уяснения частновидовых значений глаголов совершенного вида и глаголов несовершенного вида.

По нашему мнению, для наиболее эффективного обучения видам глагола русского языка в китайской аудитории нужно правильно выбирать методы для создания эффективной системы упражнений. Кроме того, система упражнений для китайских студентов должна быть рассчитана на уяснение использования определенных видовых форм в зависимости от контекста, коммуникативной ситуации.

Как правило, китайские студенты немало заучивают на память, зазубривают путем многократного повторения. При этом большую роль играют языковые упражнения, которые направлены на запоминание синтаксических конструкций [8]. Как известно, некоторые методисты отрицают роль языковых упражнений в процессе формирования языковых навыков учащихся. По мнению Е.И. Пасова и Н.Е. Кузовлевой, языковые упражнения «неэкономичны с точки зрения затрат времени и труда, лишены ситуативной соотнесённости, неинтересны учащимся» [3]. Однако эти авторы всё-таки отмечают, что языковые упражнения «помогают осознать форму слова, её сочетаемость с другими формами» [3].

Мы понимаем, что создание полноценного сборника упражнений, содержащих материал для отработки употребления разных видов глаголов, является очень сложной задачей, которую можно будет решить в ходе последующей работы. По нашему мнению, именно в процессе решения упражнений приходит во многом осознание форм глагола. Если считать языковые упражнения первым этапом, после которого должен наступить и второй – этап условно-речевых и речевых упражнений, тогда система обучения будет выстроена верно. Наша первая важнейшая задача – объяснить простыми словами, что стоит за тем или иным использованием вида глагола, что важно для русского человека при его автоматическом выборе вида, какие сигналы надо при этом уметь «прочитать».

Нередко возникают такие ситуации, когда китайские учащиеся, которые освоили ту или иную грамматическую модель, просто не могут применить ее в определенной речевой ситуации. Для преодоления этого барьера необходима автоматизация навыков.

Материалы для изучения и отработки умений и навыков должны усложняться постепенно. Категория вида в русском языке тесно связана с категорией времени. Поэтому разумно начать изучение с самого простого – с форм настоящего времени несовершенного вида, потом переходить к объяснению видовой оппозиции, рассматривать значение указания на предел в совершении действия, а далее изучать частновидовые значения: конкретно-фактическое, наглядно-примерное для глаголов совершенного вида, конкретно-процессное, неограниченно-кратное, обобщенно-фактическое и значение постоянного отношения для глаголов несовершенного вида.

Однако с частновидовыми значениями как раз всё очень сложно. Академические описания значений видов глагола не совсем пригодны для объяснения. Научные формулировки, равно как и многие разъяснения учебных пособий по русскому языку ставят китайских студентов в тупик. Все частновидовые значения преподавателю стоит пояснять китайским учащимся на многочисленных примерах. Сначала – на самых простых примерах из обиходно-разговорного языка, потом – на примерах из литературных произведений, которые должны быть и составной частью сборника упражнений.

При составлении сборника или комплекса упражнений необходимо в сжатой форме еще раз представить объяснение основных значений видов глаголов, чтобы китайские студенты, выполняя задание, могли ориентироваться на верные образцы и многократно проговаривать существующие параметры. Особое внимание нужно обратить на самые сложные случаи, в которых учащиеся по статистике делают наибольшее количество ошибок.

Из значений несовершенного вида наиболее сложным для усвоения является общефактическое. Причина ясна – нет никаких слов-показателей, подчеркивающих семантику факта, особенно в контексте с несовершенным видом прошлого времени.

Большую трудность вызывает значение результативности совершенного вида, поскольку у этого значения нет специального показателя. Студенты, как правило, могут увидеть значение результативности действия лишь с помощью контекста: *Мы, наконец, сдали экзамен по грамматике. Я получила «отлично»!* Обстоятельство времени, указывающее, за какой срок действие было завершено, также помогает определиться с выбором вида, например, в конструкции за + винительный падеж: *Я прочитала этот роман за три дня.*

Семантика будущего времени является самой размытой. Проблема усугубляется ещё и тем, что в китайском языке будущее время не имеет специального грамматического показателя (собственного видовременного суффикса). Оно понимается как будущее в присутствии временных наречий (*завтра, послезавтра, скоро*) или глаголов, указывающих на намерение совершить действие в будущем (*планирую, собираюсь*).

На наш взгляд, крайне важно чтобы в китайской аудитории преподаватель при обучении видам глаголов представлял не только функционирование видов в разных временах и формах, но и создавал чёткую схему видовых значений. Приведём несколько примеров. Глаголы несовершенного вида в прошедшем времени имеют следующую систему:

Длительность действия выражается с помощью различных слов-показателей: *долго, недолго, некоторое время, какое-то время, минуту, час, весь день/месяц, год, всё воскресенье/утро, всю неделю/ночь, два/три/четыре года/месяца, две/три/четыре недели/ночи, в течение месяца/года, неделю, месяц, как долго!, всё ещё, давно не, с трех до пяти часов, пока* и т.д. Типичным вопросом при этом выступает «Сколько времени делал?», «Как долго делал?»: *Мой отец весь май готовился к приезду делегации. Все десять лет она трепетно любила и ждала его. Теорема была очень сложной, и ученик доказывал ее целый час.*

Речевое упражнение на отработку может быть таким: *Расскажите собеседнику, как прошел Ваш отпуск или визит в другую страну? Посмотрите на рисунки. Ответьте на вопросы в прошедшем времени: «Чем занимался...? Сколько времени занимался...?».*

Множественное значение. Индикаторами являются слова: *ежечасно, каждый день/вечер, каждый раз, каждое утро, ежедневно, четыре раза в месяц, несколько раз в год, трижды, по понедельникам, по утрам, по вечерам; часто, иногда, всегда, редко, обычно, временами, всё время, постоянно, регулярно, с перерывами, время от*

времени, из месяца в месяц, реже, чаще, всё реже и реже, всё лучше, всё хуже и т.д. Приведем примеры: Он каждый день **отвозил** жену на работу в 7 часов. Обычно по ночам, когда ему никто не мешал, Иван **писал** рассказы. Я всегда **помогала** своему младшему брату.

В данном случае индикаторами оказываются слова, указывающие на повторяемость действия. Преподаватель должен рассмотреть с обучающимися русскому языку все эти слова и фразы, по мере надобности разъяснить их значение. Нужно пояснить студентам, что данное значение несовершенного вида подобно суммарному значению совершенного вида. Но при употреблении совершенного вида повторяемость действия ограничивается такими обстоятельствами, как *два раза, несколько раз (Она позвонила мне несколько раз)*, а глаголы несовершенного вида не суммируют, не представляют повторяющиеся действия как одно целое. (*В этом месяце она звонила мне по выходным*).

Приведем пример речевого упражнения: *Ответьте из своей жизненной практики: сколько раз Вы читали свое любимое литературное произведение? Сколько раз Вы в прошлом месяце звонили за границу? Сколько раз Вы обманывали своих родных? Сколько раз Вы просили прощения?*

Общефактическое значение. Индикаторами могут быть некоторые обстоятельные выражения: *однажды, уже, когда-то, когда-нибудь, один раз, хоть раз* и т.д. – Ты **читала** повести И.С. Тургенева? – Да, **читала**, но уже не помню, когда. Ты **пили** когда-нибудь такое вино? Она **аккуратно, но внимательно разглядывала** незнакомца и думала о том, что уже где-то его **встречала**.

Судя по опыту преподавания русского языка иностранцам, общефактическое значение осознается студентами долго. Все дело в том, что оно несколько противоречит признаку однократности действия, свойственному глаголам совершенного вида, часто путается с конкретно-фактическим значением совершенного вида. Преподавателю стоит обратить внимание на то, что в данном случае спрашивающий, скорее всего, не имеет сведений о том, совершалось действие или не совершалось, главная цель человека, задающего вопрос, – узнать, было ли действие вообще. Отвечающий констатирует, что действие было. Сигнальным здесь будет вопрос: *Это было или не было?*

Важно в этом случае для сопоставления привести пример с глаголом совершенного вида: Ты **прочитал** книгу, которую я тебе подарил тебе месяц назад? – Да, я **прочитал** её, спасибо. Глагол совершенного вида передает действие, которое ранее ожидается.

По этому значению речевое упражнение таково: *Разыграйте в виде диалогов следующие ситуации: 1. Вы предлагаете другу посмотреть фильм, который он уже видел. 2. Вы предлагаете пода-*

рить подруге вазу, забыв, что однажды такой подарок уже был.

Аннулированность результата действия. При объяснении этого значения лучше не использовать термин *аннулированность*, разумеется, не вполне понятный китайским учащимся. Для того чтобы студенты хорошо поняли эти значения, можно использовать элементарную схему.

Возьмем для примера предложение: *Кто-то приходил к тебе.*

СВ $\xrightarrow{\text{(пришёл)}}$
СВ $\xleftarrow{\text{(ушёл)}} = \text{НСВ (приходил)}$

Аннулированный результат обозначает, что действие произошло с результатом, но впоследствии результат как бы аннулировался обратным действием. Приведем пример: *В комнате очень холодно. – Да, Наташа открывала окно (открыла СВ + закрыла СВ = открывала НСВ).*

Профессор А.Н. Щукин отмечает: «Ознакомление с грамматическим материалом возможно двумя путями. Первый – это формальный: от грамматической формы к передаваемому с её помощью содержанию, а второй – это функциональный: от содержания высказывания к его оформлению с помощью необходимых для этого грамматических средств» [6, с. 91].

Как мы уже говорили, одним из важнейших методических принципов представления грамматической категории в иноязычной аудитории является *концентрическая последовательность* расположения материала. В этом случае грамматическое явление раскрывается постепенно.

В применении к изучению категории вида, рассматриваемой на протяжении длительного времени как функционально-семантическая категория, служащая выработке умений и навыков построения русского речевого высказывания, принцип концентрической последовательности тоже очень важен. Сначала студенты изучают правила формообразования глаголов совершенного и несовершенного вида; далее – овладевают правилами их функционирования, проходя тренировку на основе упражнений.

При подготовке сборника упражнений стоит учитывать и функциональный подход, который рассматривает язык в его реальном употреблении. При использовании функционального подхода при изучении видов глаголов данная категория будет рассматриваться в совокупности с другими категориями в проекции осознания общего смысла высказывания и его коммуникативного значения.

Таким образом, мы рассмотрели основные особенности изучения видов глаголов русского языка китайскими учащимися, наметили те сложности, на которые должно быть обращено внимание преподавателя, представили методическую и содержательную основу для последующей разработки сборника

упражнений по заявленной теме. Наверное, необходимо ещё добавить, что для успешного овладения темой необходим достаточно богатый материал для тренировки, упражнения сборника должны содержать разный по сложности и богатый материал, их должно быть много (с учетом разных групп учащихся, необходимости составления диалогов и т.д.).

Библиографический список

1. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. – М.: Высшая школа, 1981. – 184 с.
2. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 480 с.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык курсы, 2010. – 568 с.
4. Скворцова Г.Л. Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. 4-е изд. – М.: Рус. язык, 2004. – 136 с.
5. Толмачева О.В., Шахова Л.А. Презентация грамматической темы «глагол» на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5. – С. 209–213.
6. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.
7. 李继涛, 重视语法教学, 培养运用能力//《中华少年》, 2017年6月15日, 第17期, 第45–49

页。(Li Czitao Формирование у студентов коммуникативной компетенции при обучении грамматике // Китайские подростки. – 2017. – № 17. – С. 45–49).

References

1. Vasil'ev L.M. Semantika russkogo glagola. – М.: Vysshaya shkola, 1981. – 184 s.
2. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. – М.: Flinta; Nauka, 2011. – 480 s.
3. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya. Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. – М.: Russkij yazyk kursy, 2010. – 568 s.
4. Skvorcova G.L. Upotreblenie vidov glagola v russkom yazyke: Uchebnoe posobie dlya inostrancev, izuchayushchih russkij yazyk. 4-e izd. – М.: Rus. yazyk, 2004. – 136 s.
5. Tolmacheva O.V., SHahova L.A. Prezentaciya grammaticheskoy temy «glagol» na nachal'nom ehtape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 5. – S. 209–213.
6. SHCHukin A.N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke. Uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovyh vuzov. – М.: IKAR, 2011. – 454 s.
7. Li Czitao Formirovanie u studentov kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii grammatike // Kitajskie podrostki. – 2017. – № 17. – S. 45–49.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОПЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОЕКТОВ

В статье рассмотрены особенности исследовательской деятельности на основе работы с обучающим практико-ориентированным проектом в процессе изучения русского языка. Представлены основные этапы создания проекта. Показаны особенности деятельности учителя и деятельности учащихся на каждом этапе. Раскрыты способы реализации проектной деятельности, выделены жанры изучаемой речи. Предлагаемая технология может быть использована как на любом уроке при работе с текстами разных жанров и стилей, так и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: исследовательский метод, проектная деятельность, этапы проекта, исследовательские умения.

История преподавания родного языка свидетельствует о том, что в разные периоды цели обучения менялись, что влияло на методы обучения. Сначала задачей школы ставилось усвоение готовых знаний, где учитель выступал в роли ретранслятора и контролёра, потом появились новые цели обучения, поиск наиболее результативных методов продолжался, что констатируем и в настоящее время, когда предпринимаются попытки активизации традиционных методов обучения, изобретаются и апробируются новые. Сегодня учителю необходимо учитывать специфику своего предмета, понимать, что русский язык среди других предметов занимает уникальное место. Именно он направлен на всестороннее развитие личности ученика средствами предмета: развитие мышления, устной и письменной речи, эмоционально-волевой сферы, а также на совершенствование языковой, речевой, коммуникативной, культуроведческой компетенций. Учитель русского языка имеет возможность средствами своего предмета влиять на межличностные отношения между учениками, создавать условия для поликультурной/социокультурной совместности, опираясь на методический междисциплинарный принцип: **культура через язык – язык через культуру**. Поэтому частично-поисковый, объяснительно-иллюстративный методы, когда учащиеся сначала наблюдают за языковым явлением, анализируют, сопоставляют его, а потом «самостоятельно» делают обобщение и приходят к выводу/определению/решению, когда школьники усваивают опыт уже известных способов деятельности, овладевают отдельными элементами поиска, уже малоэффективны. Сегодня, чтобы выполнить заказы времени, *научить школьника умениям учиться и развиваться в общении со сверстниками* (одно из положений ФГОС второго поколения), нужно более активно использовать интерактивные методы, которые основаны на взаимодействии педагога и обучаемого в режиме диалога, на познавательной деятельности ученика, в том числе и исследовательской.

Сущность исследовательской деятельности состоит в том, что учитель помогает организовать

поисковую творческую деятельность учащихся путём «открытия» новых для школьников учебных проблем, решения исследовательских задач.

«Исследовательский метод» – понятие многоаспектное, в нем выделяют (И.Я. Лернер, Т.В. Напольнова, Л.П. Федоренко и др.) ряд последовательно сменяющих друг друга этапов, что, в свою очередь, предполагает возможность использования на каждом из них различных приёмов, то есть такое варьирование действий учащихся, которое приведёт к более самостоятельно полученному результату/ «открытию»/ продукту (по русскому языку это может быть обобщающая таблица, сделанная на основе сопоставления материалов разных школьных учебников; анализ словарных статей; сообщение на конференции; публичная защита и др.). «Играя в «ученых», дети преобразуют информацию в знание: сначала наблюдают над определенным материалом, сравнивают, выявляют проблему (или противоречие), обнаруживают общее и различия у языковых единиц, выявляют существенные признаки понятия, обобщают и делают вывод, то есть формулируют определение» [1, с. 3].

В новом образовательном пространстве на основе исследовательского метода строится проектная деятельность.

В современной литературе уже представлено много определений дидактического понятия «метод проекта». Так, Е.С. Полат его понимает как технологию, И. Чечель в качестве педагогической технологии; А.Н. Шукин, Э.Г. Азимов как метод обучения; З.Х. Ботамева в качестве способа организации самостоятельной деятельности обучающихся и др. [2, с. 10]. Мы разделяем точку зрения Е.С. Полат, которая определяет эту технологию «как совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности реализовать данный метод на практике» [4, с. 46-47], и используем следующее определение: «Метод проекта – это инновационная технология обучения, при которой учащиеся приобретают новые знания в процессе поэтапного, самостоятельного/под руководством учителя планирования, разработки, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий /аспектов проблемы, её микротем» [2, с. 11].

Этапы создания обучающего проекта

Деятельность учителя	Этапы, фазы	Деятельность учащихся
Учитель проводит организационную работу: помогает формированию творческих групп (по степени успеваемости учащихся, по интересам, на основе психологической совместимости, дифференцированного подхода). Предъявляет критерии оценки деятельности учащихся при работе над проектом.	I. Подготовительный этап а) формирование творческих групп	Учащиеся делятся на группы.
Учитель может предложить примерные темы на рассмотрение учащимся, направляет их обсуждение, помогает сформулировать проблему.	б) выбор темы, проблемы, определение замысла проекта, целей, задач; выдвижение проблемы исследования	Учащиеся выбирают темы, анализируют их, предлагают свои варианты, пытаются выйти на проблему.
Учитель ставит проблему, предлагает микротемы, учит обосновывать их, помогает в составлении тезисов, направляет мысль учащихся.	в) выдвижение проблемы, выделение микротем, составление предварительных тезисов	Учащиеся рассматривают предложенные микротемы, участвуют в их обсуждении, выбирают микротему.
Учитель консультирует, организует ситуацию учебного диалога, отбирает необходимую литературу, готовит задания для мини-групп.	II. Этап реализации (выполнения) проекта а) выбор своей роли и места в проекте	Учащиеся собирают, систематизируют и анализируют имеющийся материал, выбирают себе роль в проекте.
Учитель направляет учащихся, подсказывает необходимую и важную информацию, консультирует, координирует.	б) выбор метода, жанра, стиля и типа речи	Учащиеся сопоставляют варианты решения проблемы, выявляют причинно-следственные связи.
Учитель консультирует, координирует работу мини-групп.	в) работа учащихся над микротемами / заданиями проекта	Учащиеся подбирают факты, приводят примеры, ищут доказательства, структурируют собранный материал.
Учитель консультирует, выступает в роли наблюдателя. Знакомит с критериями оценки продукта проекта, представленного для публичной презентации (IV этап).	г) оформление полученного творческого продукта / текста	Учащиеся в мини-группах оформляют полученный материал.
Учитель проводит «тихую» проверку, редактирует, уточняет и детализирует, указывая на недочеты, помогает соединить собранный материал в систему, ищет «клизминку» в представлении каждой группы / каждого ученика, корректирует план и жанр проекта мини-группы.	III. Этап «тихой» презентации в мини-группе	Учащиеся 1-й раз в мини-группе представляют свой продукт (презентации / тексты разных жанров / показы / поделки / таблицы / схемы и т.п.), анализируют литературу, составляют ссылки (гиперссылки в презентации) [2, с. 25].
Учитель выступает в роли эксперта, оценивает защиту, осуществляет контроль знаний учащихся всего класса в разных формах (тест, заполнение таблицы, ответ на проблемный вопрос, заданный учителем)	IV. Этап публичной презентации (защиты проекта) и коллективной работы всего класса	Учащиеся представляют конечный результат своей работы в соответствии с критериями оценки продукта проекта.
Учитель подводит итоги занятия, комментирует и оценивает работу учащихся, стараясь выделить всех, чтобы дети поняли свои успехи / неудачи, приняли свои / другие победы.	V. Этап рефлексии	Учащиеся анализируют своё выступление, роль в процессе создания проекта, выдвигают новые проблемы, гипотезы и т.п.
Учитель оценивает освоение проекта каждым учеником, проверяет	VI этап. «Тематический портфолио» как итог проекта	Учащиеся представляют оформленный продукт на бумажном носителе в виде текста разных жанров (эссе, заметка, слово, научное сообщение, доклад и др.)

В процессе создания любого обучающего проекта эффективно использовать шесть этапов, подробно мы описывали их в своих работах [2, с. 19–25], здесь остановимся на главном: деятельности учителя/учащихся и этапах работы.

Из содержания таблицы следует, что *предложенная модель соответствует обучающему краткосрочному практико-ориентированному монопроекту с открытой координацией и внутренним характером контактов* (используем типологию Е.С. Полат [4, с. 71–77]). Данный тип обучающего

исследовательского проекта предполагает хорошо продуманную структуру, четко сформулированные цели (перед началом выполнения проекта, на каждом этапе деятельности); заинтересованность/мотивацию каждого школьника, участника проекта; продуманные приемы лингвистического эксперимента; исследовательских предметных / метапредметных заданий и др. Важной составляющей проектной работы является графическое оформление этапов преобразования информации в знания и запись решения проблемы.

Обращаем особое внимание на конечный продукт / результат исследования, на каждом этапе он разный, может быть и дифференцированным. Например, это и план проекта, тезисы, конспект, подбор цитат/ наглядности / видеоряда (1 этап), это и поликодовый текст (2 этап), и публичное выступление в разных жанрах (5 этап): сообщение, сообщение с презентацией, историческая справка, спич, заочная экскурсия, интервью, видеоролик, комментарий к видеоролику, беседа, предъявление постера, письмо к..., дискуссия, слово о...; это и научное исследование, научная конкурсная работа, коллективный ответ на проблемный вопрос, например: «*Причастие – самостоятельная часть речи или форма глагола*» и т.п.

Сопоставляя проектную деятельность с традиционным обучением [3, с. 116–120], отмечаем ряд её преимуществ: меняет позицию учащегося в обучении (ученик сам открывает, осмысливает и применяет полученные знания), совершенствует когнитивную, коммуникативную, культуроведческую компетенции, формируя все виды универсальных учебных действий; позволяет применять практико-ориентированный подход: учащиеся накапливают практический опыт до включения в самостоятельную деятельность; способствует творческому усвоению информации, формирует у учащихся опыт исследовательской деятельности.

Рассмотрев накопленный опыт в изучении проектной деятельности, мы делаем вывод: сама технология (процесс деятельности) даёт возможность для совершенствования методики её проведения. Проектная методика помогает обучающимся осознать роль знаний, понять, что они становятся сред-

ством в обучении. Поэтому сегодня роль методики как науки возрастает, именно она приближает каждый урок русского языка к основной цели: формированию/развитию обучающегося как языковой личности, способной осваивать новые виды деятельности, в том числе исследовательской.

Библиографический список

1. Антонова Е.С. Как организовать исследование на уроке русского языка // Русский язык в школе. – 2005. – № 3. – С. 3–9.
2. Горобец Л.Н., Баёва Ю.В. Метод проекта – инновационная педагогическая технология. – Армавир: РИО АГПА, 2012. – Вып. 1. – 100 с.
3. Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 116–120.
4. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / под. ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

References

1. Antonova E.S. Kak organizovat' issledovanie na uroke russkogo yazyka // Russkij yazyk v shkole. – 2005. – № 3. – S. 3–9.
2. Gorobec L.N., Bayova YU.V. Metod proekta – innovacionnaya pedagogicheskaya tekhnologiya. – Armavir: RIO AGPA, 2012. – Vyp. 1. – 100 s.
3. Lebedeva L.I., Ivanova E.V. Metod proektov v produktivnom obuchenii // SHkol'nye tekhnologii. – 2002. – № 5. – S. 116–120.
4. Novye pedagogicheskie informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / pod. red. E.S. Polat. – M.: Akademiya, 2005. – 272 s.

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ В ШКОЛЕ

Образ в школьном курсе может трактоваться как некая картинка, возникающая в сознании человека при восприятии слова или текста. Образ может вызывать в сознании разнообразные эмоционально-оценочные реакции.

Языковые средства, включённые в пространство текста, обладают свойством когерентности, что позволяет им органично взаимодействовать и формировать целостный образ всего текста. Ценность художественного текста состоит не только в содержании, но и в воплощающей его форме. Для осмысления данного свойства образов в школьную практику целесообразно ввести понятие базового образа, то есть образа, который обобщает частные образы в тексте.

В произведениях каждого автора формируются так называемые текстовые символы, которые выражают определённые идеи и используются в целом ряде произведений. Ученикам можно предлагать задания по выборке данных символов, описанию их значения, реализуемого в тексте, составлению словаря символов отдельного мастера слова, изучению семантических изменений в произведениях разных лет.

Изучение художественных средств должно осуществляться в аспекте их интенций, связи со всем пространством текста и генерировавшей его культурой. Подобная работа развивает эстетический вкус учащихся, их когнитивные и креативные способности.

Ключевые слова: речь, текст, художественный стиль, образ, методика обучения языку.

Одной из проблем, стоящих перед современной лингводидактикой, является поиск эффективных способов изучения художественного стиля. Приходится констатировать, что рассмотрение данной функциональной формы речи зачастую сводится к изучению тропов, о чём свидетельствуют материалы итогового и государственного экзаменов по русскому языку и литературе. Учащиеся в лучшем случае механически определяют средство выразительности, не понимая его интенций в текстовом пространстве. Заметим, что систематическая работа с текстами художественного стиля позволяет решить ряд крупных задач филологического образования: сформировать эстетический вкус, развить образное мышление, совершенствовать устную и письменную речь. Изложим своё видение основных аспектов изучения данного речевого стиля.

Особенностью изучения художественного стиля является то, что с его образцами дети знакомятся ещё до обучения в школе: они слушают и заучивают разнообразные тексты. У ребёнка формируются представления о содержательном и формальном своеобразии стиля. Осмысление и теоретическое обобщение признаков художественной речи может осуществляться в старших классах. Учащиеся включают её в линейку письменных форм речи, а следовательно, приписывают ей такие признаки, как подготовленность, фиксированность.

Главной особенностью художественного стиля является выполняемая им эстетическая функция, выражающаяся в способности языковых средств образно воздействовать на сознание реципиента и вызывать определённую эстетическую реакцию. Данная функция становится своеобразным следствием образного мышления, которое отличается от других способом отражения действительности и её категоризации, а также особенностями кон-

цептуализации. Так, говоря о лирике как об одном из видов художественного творчества, Л. Гинзбург подчёркивала: «...Лирика, как и всякое искусство, есть специфическая форма познания» [2, с. 15]. Результатом данного когнитивного процесса является художественная картина мира. Когнитивный аспект художественного творчества отмечал А.А. Потебня: «Всякое поэтическое произведение есть не исключительно, но главным образом акт познания...» [6, с. 117]. Таким образом, учащиеся должны понять, что в художественных текстах воссоздаётся особая модель мира. Отсюда становятся правомерными такие художественные понятия, как *Петербург Достоевского*, *Москва Толстого* и т.п. Автор не фотографирует действительность, а отбирает в ней наиболее важные для выражения идеи детали и интерпретирует их через призму своего сознания.

В качестве проблемного вопроса учащимся можно предложить выразить своё мнение по вопросу о статусе художественного стиля (нужно ли выделять данный стиль или нет). Как известно, не все учёные выделяют данный стиль, поскольку он не располагает только ему присущими ресурсами. Когнитивную деятельность учащихся следует направить в русло наблюдения над эстетической функцией данной формы речи. В текстах художественного стиля могут использоваться средства других стилей: термины, просторечье, общественно-политическая лексика, однако в иной, не своей первичной функции, а в целях создания образа. Например:

То пробелом, то пролетом, то синкопой, то бемолом,
То фонемой слух лаская, то надолго умолкая

(С. Литвак).

Термины, используемые в стихотворении, утрачивают признаки дефинитивности, точности, объективности и приобретают оценочный, ироничный характер.

Таким образом, художественный стиль можно определить как один из функциональных стилей, выполняющий эстетическую функцию. При изучении стиля особое внимание следует обратить на эстетическую функцию стиля.

Основной единицей художественного мышления выступает образ. А.А. Потенба так описывает эту особенность образа: «Всякое искусство есть образное мышление, т.е. мышление при помощи образа. Образ заменяет множественное, сложное, трудноуловимое по отдаленности, неясности, чем-то относительно единичным и простым, близким, определенным, наглядным» [6, с. 163]. Характеризуя художественную картину мира, Н.Ф. Алефиренко отмечает, что она «является авторским преломлением коллективного отражения мира в этнокультурном сознании того или иного языкового сообщества. ... Поэтическая картина мира – индивидуально-авторская интерпретация смыслового содержания языковой картины мира, направленная не столько на репрезентацию реальной действительности, сколько на моделирование возможных миров» [1, с. 294]. Развивая мысль учёного, отметим, что художественная картина мира является не простой индивидуальной интерпретацией национальной картины мира, но созданием иной, ирреальной модели.

В школьной практике наблюдается парадоксальная ситуация: на уроках русского языка активно используется термин образ, однако в учебниках данное понятие не разъясняется. В сознании учащихся формируется понимание образа как некоего двойника действительности, когда говорится об образе города, Родины, весны и т.д. Уже в 5-м классе учитель должен ввести понятие образа, дав ему определение как некой картинки, возникающей в сознании человека при восприятии слова или текста. Далее нужно объяснить учащимся, что образ может вызывать в сознании разнообразные эмоционально-оценочные реакции. Это становится возможным, если образ понятен, объясним, мотивирован.

У учащихся следует сформировать понимание того, что художественный текст представляет собой замкнутое, целостное пространство, не допускающее какие-либо преобразования. Все языковые единицы, включённые в текст, выполняют определённую роль, их невозможно заменить, изъять. Каждое из этих средств, с одной стороны, само воплощает образ, с другой – формирует более сложный образ, порождаемый всем текстом. Средства, участвующие в конструировании образа, могут либо воссоздавать картинку, в этом случае они выполняют изобразительную функцию, либо придавать тексту особую экспрессию, в этом случае они несут выразительную функцию. М.Я. Поляков указывает: «В становлении образа возникает процесс идентификации прямого и переносного плана, своеобразного двое-смыслия. Эта особенность

художественного текста, возникающая из единства и противостояния двух смыслов определила особый тип языкового мышления...» [5, с. 160]. Так, в стихотворении Вяч. Иванова «Из «Зимних сонетов»» используются изобразительные средства: аллитерации, создающие звуковые образы мчащихся по снегу саней: «Скрипят полозья. Светел мертвый снег. Волшебен лес торжественный заснежен», ассонансы, создающие образ звонящего колокола: «Чу, колокол поет про дальний брег... А сон полей безвестен и безбрежен...», асиндетон: «Прямой полет стремится мимо, мимо», выражающий ощущение движения, скорости, эпитеты, создающие зрительные образы: «в зеркале гадальном», «в убежище недальнем», «в медвяном свете праздничных огней».

Понятия образа и тропа находятся в эквивалентных отношениях. Образ могут формировать слова как с прямыми, так и с переносными значениями. Тем самым можно говорить о тропеической и нетропеической образности. В школьном курсе делается акцент на тропеической образности. Однако необходимо показать учащимся возможности слов с прямыми значениями в аспекте создания образа. Так, точный отбор слов, передающих состояние театра и героя перед спектаклем, порождает в сознании завершённую картинку:

Все хлопают. Онегин входит,
Идет меж кресел по ногам,
Двойной лорнет скосясь наводит
На ложи незнакомых дам;
Все яруссы окинул взором,
Всё видел: лицами, убором
Ужасно недоволен он;
С мужчинами со всех сторон
Раскланялся, потом на сцену
В большом рассеяньи взглянул,
Отворотился – и зевнул,
И молвил: «Всех пора на смену;
Балеты долго я терпел,
Но и Дидло мне надоел»

(«Евгений Онегин» А.С. Пушкин).

Школьников нужно учить взвешенному и точному словоупотреблению. Обращать внимание на этот аспект как при чтении текстов мастеров слова, так и при создании собственных произведений.

Художнику важно найти оригинальный, ещё никем не использованный образ, удивить, в какой-то степени даже эпатировать читателя. Например, в стихотворении Б. Ахмадуллиной «Сентябрь» листопад сопоставляется с сценарием разбрасывания золотых монет, дерево уподобляется медной трубе.

Охваченный желанием даренья,
Как и тогда, транжирь свою казну,
Побалуи все растущие деревья.
И дерево, как медная труба,
Сияло и играло над землею.

(«Сентябрь» Б. Ахмадулина)

Художественное мастерство автора выражается в умении обычные вещи представить в новом поэтическом свете. Особенно очевидно это позволяют

увидеть перифразы: представления о стакане объективированы образом семи стеклянных граней.

А мальчуган, причастный чудесам,
Несет в ладони семь стеклянных граней...

(«Газированная вода» Б. Ахмадулина)

Стирание карандаша представлено в виде бега:

Подобострастный бег карандаша
Спешит служить и жертвовать длиной.

(«Так дурно жить, как я вчера жила» Б. Ахмадулина)

При этом образ должен быть не просто креативным, но и концентрированным в смысловом аспекте. Так, в стихотворении «Воскресный день» представления о холодном душе репрезентируется с опорой на образ розг. Данный образ помогает развернуть следующие смысловые сюжеты: струи душа длинные, как розги; душ больно бьёт, заставляет страдать, воспринимается как наказание и др.

Бесстрастен и суров,
Холодный душ уже развесил розги.

(«Воскресный день» Б. Ахмадулина)

В строках:

Вернулась я, и обжигает кисть
Обледеневшей варежки наручник.

(«Зима на юге» Б. Ахмадулина).

– образ обледеневшей варежки генерирует такие смысловые сюжеты, как тяжесть, несвобода, боль.

Употребление тропеических образов обогащает и украшает речь. Учащимся можно предлагать следующие задания.

Придумать эпитеты к словам *небо, лес, дом, трава, поле, день, погода* и др.

Метафорически назвать следующие понятия: *осень, любовь, экзамен, усталость, экономический кризис, друг* и др.

Придумать метафоры с базовым образом *природная стихия, вещь, растение, человек, животное* и др.

Создать текст, например, поздравления, используя только метафоры, соотносящиеся с базовым образом растение.

Создать анаграммы по имени: Полина, Роман и др., в которых каждая буква будет начальной буквой эпитета человека, носящего данное имя.

Подобные упражнения следует предлагать учащимся регулярно, что будет обогащать их словарный состав. Важно обращать внимание учеников на то, что предлагаемые ими языковые средства должны отличаться новизной употребления, оригинальностью, неожиданностью. В этом заключается эстетическая находка. Регулярность, воспроизводимость, стандарт, тиражируемость убивают образ.

В некоторых случаях формирование художественной семантики достигается путём буквального прочтения образа, оживления стёртой внутренней формы. Так, столбик ртути на градуснике образно представляется как сценарий оглашения особого статуса человека.

Благоговейно подтверждает Цельсий
Твой сан особый среди людей иных.

(«Вхождение в простуду» Б. Ахмадулина).

В «Сказках старого города» Г. Цыферова так образное основание обыгрывается с опорой на созвучие слов: «Гребень ... знаю, это то, чем гребут», «Плотиком будет тот, кто плотнее всех поужинал».

Учащимся можно предложить творческие упражнения, направленные на оживление образа, его реанимирование. Здесь возможны разные типы заданий: создать небольшой текст, в котором нужно будет раскрыть и обыграть образный потенциал одного слова. Хорошо, если это слово будет иметь стёртую внутреннюю форму, например, счастье, совесть, друг и т.д.

Важно обратить внимание учащихся на повтор одного и того же образа. Все словоупотребления можно выписать, тем самым сформировав ряд. Затем следует понаблюдать, как меняется содержание образа при каждом новом его использовании. Проиллюстрируем эту работу на примере рассказа украинской писательницы Т. Малирчук «Мы. Коллективный архетип». Одним из ключевых образов, используемых в рассказе, является образ рыб. Понятийное раскручивание данного образа выстраивается с опорой на коннотативные схемы общепотребительного значения – «рыба, посаженная в аквариум, несвободна», «рыба внешне спокойна», «рыба холодная». Впервые рыба упоминается в ночном аллегорическом разговоре приехавших женщин. Одна из них сопоставляет любовь рыб с любовью человека. Спокойствие жителей города, живущих, как рыбки в аквариуме, выражает идею равнодушия. Ещё одна актуализация образа связана с сопоставлением лекционной аудитории с аквариумом: «Раида читала им лекцию в аквариуме (так студенты называют 21-ю аудиторию)» (Т. Малирчук). Данный образ эксплицирует семантику несвободы. Сама героиня оказывается подобной рыбе, живущей в аквариуме.

Языковые средства, включённые в пространство текста, обладают свойством когерентности, что позволяет им органично взаимодействовать и формировать целостный образ всего текста. Данное свойство является условием качества литературной продукции. Учащимся нужно объяснять, что ценность художественного текста состоит не только в содержании, но и в воплощающей его форме. Для осмысления данного свойства образов целесообразно ввести понятие базового образа, то есть образа, который обобщает частные образы в тексте. Проиллюстрируем сказанное примерами. Так, в стихотворении Ф. Тютчева «Сосны» используются образные средства: «кленов девственных», «плачущих берез», «надменных этих сосен», «резвый вид», «в кругу воскреснувших соседей», «не знают трепета, не шепчут, не вздыхают», «пугать иные поколенья», которые при буквальном прочтении могут быть обобщены базовым образом «Человек». В стихотворении наблюдается когерентность образов. Эксплицированный базовый образ приво-

дит читателя к пониманию того, что речь идёт не о деревьях, а о людях, их характерах, жизненных принципах. Учащиеся должны быть вооружены приёмами прочтения образа, которые состоят в его распаковке, то есть буквальном прочтении.

Нарушение закона когерентности приводит к разрушению целостности образа. Подобные употребления встречаются и в текстах признанных мастеров слова. Например, в тексте одного современного писателя встречаем: «...украсила стол какими-то кружавчиками, копается в темном гробу буфета, колыша хлебный, сухарный запах, выползающий из-за его деревянных щек». Составляющие образа буфета: гроб и щёки – не только не сочетаются друг с другом, но и противоречат друг другу в коннотативном аспекте.

Эффективным заданием является изучение специфики образной репрезентации по словарям поэтических образов. Учащимся следует предложить ознакомиться со словарной статьёй, а затем задать им такие вопросы, как: в чём особенности образного представления войны у разных поэтов, как понимают весну поэты и т.п.

Значимость каждого слова в художественном произведении, а особенно в поэтическом, подчёркивал Ю.М. Лотман: «...Стихотворение как целостный язык подобно *всему* естественному языку, а не его части. Уже тот факт, что количество слов этого языка исчисляется десятками или сотнями, а не сотнями тысяч, меняет весомость слова как значимого сегмента текста. Слово в поэзии «крупнее» этого же слова в общеязыковом тексте. Нетрудно заметить, что чем лапидарнее текст, тем весомее слово, тем большую часть данного универсума оно обозначает» [3, с. 91]. Особое внимание учителю следует обратить на систему работы с поэтическим словом. Основной целью здесь является формирование понимания у учащихся того, что поэтическое слово отличается семантикой от узуального. Это происходит, во-первых, благодаря оживлению образа, во-вторых, благодаря новому, часто противоречащему узуальному словоупотреблению, в-третьих, благодаря семантическому окружению слова: окказиональным синонимам, антонимам и т.д. При этом основные значения слов редуцируются, актуализируется новый семантический контекст, семантика которого является своеобразным произведением составляющих поэтической синтагмы. Так, в фразе:

Довольствоваться роскошью беды.

(«Так дурно жить, как я вчера жила» Б. Ахмадулина) – формируется семантика терпения, благодарности, кротости и др.

Данный приём положен в основу создания различных образных средств. Например, катахрезы или оксюморона. Приведём несколько примеров.

Звук немоты, железный и корявый,

Терзает горло ссадиной кровавой,

(«Слово» Б. Ахмадулина)

Я жила взаперти, как огонь в фонаре
Или как насекомое, что в янтаре
Уместилось в простор тесноты идеальной.

(«Зимняя замкнутость» Б. Ахмадулина)

Одет бесплотной наготой (Магнитофон)
Граненая вода Кизира была,
Как пламень, холодна.

(«Ты говоришь – не надо плакать» Б. Ахмадулина)

Загнав зрачки в укрытие ладони,
Прохлада дня сияет, как жара.

(«Последний день живу я в странном доме»
Б. Ахмадулина)

Так падали мне на плечи созвездья,
Как падают в заброшенном саду
Сирени неопрятные соцветья.

(«Август» Б. Ахмадулина)

Художественное слово привязано к своей эпохе. Учащимся может быть непонятны некоторые символы, подтекст, который ими формируется, традиция словоупотребления, поэтому учитель должен обращать внимание учеников на особую культурную нагрузку этих слов. Л. Гинзбург отмечала: «Нельзя изучать, скажем, структуру стихов Батюшкова, не учитывая особое стилистическое значение слов – *слезы, грозы, урны, кипарисы* и т. п. в культурном сознании Батюшкова и его современников, то есть, не понимая смысла этих стихов. Нельзя оперировать стихами Блока, не обращаясь к историческому смыслу его символики» [2, с. 18]. Так, своеобразным литературным символом литературы русского сентиментализма стал ландыш. Данный образ нашёл актуализацию в повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза».

А.С. Пушкин в «Евгении Онегине» иронизирует над романтическим симболярием:

Он пел любовь, любви послушный,
И песнь его была ясна,
Как мысли девы простодушной,
Как сон младенца, как луна
В пустынях неба безмятежных,
Богиня тайн и вздохов нежных.
Он пел разлуку и печаль,
И *ничто*, и *уману даль*,
И романтические розы;
Он пел те дальние страны,
Где долго в лоно тишины
Лились его живые слёзы;
Он пел поблеклый жизни цвет
Без малого в осьмнадцать лет

Важно обращать внимание школьника на лингвокультурные детали, используемые в тексте. Они характеризуются свойством парадигматичности, то есть и вне контекста способны реализовывать своё значение. Учащиеся должны научиться объяснять роль подобных единиц в тексте. Так, в прологе к поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкин актуализирует целый пласт мифологием (типовых образов): леший, русалка, избушка на курьих ножках, темница, королевич, колдун, царевна. Баба Яга,

Кощей и др., сказочно-былинных образов: гусли, Баян, Лель, брашна, ковш, круговой кубок, шапка-невидимка, живая и мёртвая вода и др. Поэт широко использует постоянные эпитеты и сравнения: *верный меч, конь ретивый, девицы красные, вещей Баян, дремучий лес, синие туманы, золотой месяц, как ястреб*, что отвечает одной идеологием романтизма – обращение к фольклору как квинтэссенции национальных ценностей, их абсолютизация.

Текст может содержать единицы, указывающие на особенности национальной культуры. Для учащихся, особенно в полиэтнических классах, эти единицы являются непонятными, поэтому нуждаются в комментировании. Так, сказка «Марья Моревна» содержит немало символов культуры, которые для человека выполняли прогностическую функцию. *Туча, гроза* предвещали беду. *Вдруг находит на небо туча черная, встает гроза страшная. Только пришли во дворец – как грянул гром*. В сказке отражена примета дарить своим близким серебро. *Оставь здесь на всякий случай свою серебряную ложку: будем на нее смотреть, про тебя вспоминать*. Серебро является символом чистоты, священности. На Руси считалось, что серебряные вещи выполняли функцию оберега, темнеющее серебро свидетельствовало о присутствии в доме нечистой силы. В сказке «Марья Моревна» Иван-царевич дарит серебряные предметы, информирующие родственников о несчастьях, которые происходят с Иваном-царевичем. *В то самое время у зятьев Ивана-царевича серебро почернело* («Марья Моревна»).

В произведениях каждого автора формируются так называемые текстовые символы, которые выражают определённые идеи и используются в целом ряде произведений. Так, в стихотворениях А.С. Пушкина символом творчества выступает чернильница: «Опять беру чернильницу с бумагой...» («Монах», 1813; «К моей чернильнице», 1821). В синонимические отношения вступают символы *перо, чернила, свирель, арфа, лира*: «...Оставишь ли свирель, умолкнешь или нет?..» («К другу стихотворцу», 1814); «Почто на арфе златострунной Умолкнул радости певец?» («К Батюшкову», 1814); «Уныние», 1816.

Если в фольклорных текстах символы представлены в своём первоначальном виде, то в поэтическом слово может представлять собой амальгаму национальных и авторских смыслов. В.А. Маслова отмечает: «Поскольку поэт является выразителем той или иной национальной культуры, на его когнитивную структуру накладывает отпечаток национальная картина мира, которая интерпретируется им сквозь призму индивидуального восприятия

и реализуется через выразительные средства языка» [4, с. 41].

Ученикам можно предлагать задания по выборке данных символов, описанию их значения, реализуемого в тексте, составлению словаря символов отдельного мастера слова, изучению семантических изменений в произведениях разных лет.

Таким образом, главным направлением работы с художественным стилем является его наблюдение и изучение его эстетической функции, формирование умения прочитывать образы, давать им оценку с точки зрения уместности употребления, создавать свои образы. Изучение художественных средств должно быть в аспекте их интенций, связи со всем пространством текста и генерировавшей его культурой. Подобная работа развивает эстетический вкус учащихся, их когнитивные и креативные способности.

Библиографический список

1. Алевиренко Н.Ф. «Живое слово». Проблемы функциональной лексикологии. – М.: Флинта-Наука, 2009. – 344 с.
2. Гинзбург Л.Я. О лирике. – М.: Интрада, 1997. – 409 с.
3. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. – СПб.: Искусство-СПб, 1996. – 846 с.
4. Маслова В.А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой. – М.: Флинта, Наука, 2004. – 256 с.
5. Поляков М.Я. Вопросы поэтики и художественной семантики. – М.: Советский писатель, 1986. – 480 с.
6. Потебня А.А. Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.

References

1. Alefirenko N.F. «ZHivoe slovo». Problemy funkcional'noj leksikologii. – M.: Flinta-Nauka, 2009. – 344 s.
2. Ginzburg L.YA. O lirike. – M.: Intrada, 1997. – 409 s.
3. Lotman YU.M. O poehtah i poehzii: analiz poehticheskogo teksta. – SPb.: Iskusstvo-SPb, 1996. – 846 s.
4. Maslova V.A. Poeht i kul'tura: konceptosfera Mariny Cvetaevoj. – M.: Flinta, Nauka, 2004. – 256 s.
5. Polyakov M.YA. Voprosy poehtiki i hudozhestvennoj semantiki. – M.: Sovetskij pisatel', 1986. – 480 s.
6. Potebnya A.A. Mysl' i yazyk. – M.: Labirint, 1999. – 300 s.

ПРИЧИНЫ НЕЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ- И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье обобщаются наблюдения автора за использованием Интернет- и компьютерных технологий (ИКТ) в процессе обучения иностранному языку студентов направления «Педагогическое образование: иностранный язык». Рассматриваются понятия «функциональная грамотность» и «трансграмотность» с позиций выбора технологий для учебного процесса. Выявлены основные причины, по которым использование ИКТ на продвинутом этапе обучения языку теряет эффективность, а также навыки использования ИКТ, которыми студенты не владеют в достаточной мере. Автор формулирует рекомендации по выбору ИКТ для работы в учебной аудитории. Также в статье анализируется отношение студентов к использованию ИКТ в процессе изучения иностранного языка. Подчеркивается необходимость формирования у студентов отношения к ИКТ не как к развлечению, а как к полезному педагогическому и методическому инструменту.

Ключевые слова: Интернет- и компьютерные технологии (ИКТ), функциональная грамотность, трансграмотность, Европейская шкала языковых компетенций, профессиональные компетенции, «обучение через развлечение», мотивация обучающихся.

Многочисленные исследования влияния Интернет- и компьютерных технологий на качество образовательного процесса отмечают, что использование ИКТ на занятиях по иностранному языку и при организации самостоятельной работы существенно повышает мотивацию учащихся и позволяет добиться хороших результатов [2, с. 5]. Однако следует отметить, что большинство подобных исследований имеет два существенных ограничения.

Во-первых, речь зачастую идёт о начальном этапе обучения (с нуля до уровня А2 по Европейской шкале языковых компетенций). На этом уровне любая новая информация, любое новое умение, позволяющее учащимся выразить новую мысль или способствующее формированию новой компетенции, сами по себе уже являются мотивационными. При этом ИКТ позволяют разнообразить занятия по большей части с эстетической точки зрения. Например, обучающиеся более охотно работают с привлекательным интерфейсом, нежели с простым листом бумаги, хотя в обоих случаях они выполняют одно и то же простое учебное действие (например, пишут своё имя и возраст на иностранном языке).

Во-вторых, многие исследователи опробуют применение той или иной технологии на сравнительно небольших учебных группах. Современные отечественные разработки в этой области зачастую формируются в частных языковых школах или при индивидуальном обучении, куда обучающиеся приходят уже с достаточным уровнем мотивации.

При увеличении численности обучающихся в группе могут возникнуть проблемы как с материальным обеспечением, так и со снижением общего уровня мотивации. Однако наиболее серьёзные проблемы, снижающие эффективность использования ИКТ, начинаются с повышением уровня владения языком. Эти проблемы также имеют двойной характер. С одной стороны, рынок

учебной и методической литературы, как и любой другой рынок, регулируется спросом, а подавляющее большинство обучающихся редко достигают уровня В2. Поэтому разработка ресурсов, в том числе электронных, для уровней В2–С2 невыгодна с финансовой точки зрения.

С другой стороны, основные трудности связаны отнюдь не с отсутствием достаточного количества ресурсов. Существуют платформы и инструменты, позволяющие преподавателю самостоятельно создавать ресурсы требуемого уровня, что, несмотря на значительные временные затраты и трудоёмкость, вполне оправдывается в среднесрочной перспективе. Трудности возникают по мере усложнения учебного материала и увеличения объёма заданий. Сложные художественные тексты, деловые презентации, научные статьи, длительные аудиозаписи, видеофрагменты без субтитров – всё это коренным образом меняет принципы использования ИКТ в учебной аудитории. Проблемы такого рода связаны с понятиями функциональной грамотности и трансграмотности.

ЮНЕСКО определяет функциональную грамотность как умение не просто читать и писать, но владеть этими навыками в такой степени, чтобы они позволяли индивиду адекватно функционировать в обществе и иметь возможность для саморазвития и улучшения уровня жизни [6, с. 82]. Ю.А. Плужникова отмечает необходимость овладения информационной компрессией и трансформацией для последующей передачи этой информации. При этом она указывает на неспособность многих студентов выбрать правильную стратегию работы с учебным материалом, сформулировать основную мысль и т.д. [1, с. 91]. Трансграмотность включает в себя не только всё вышперечисленное, но и навык работы с разными платформами и источниками информации [7, с. 235]. Предполагается, что современный студент должен с одинаковой лёгкостью уметь из-

влекать информацию как с бумажных носителей, так и из Интернета и прочих электронных ресурсов. Именно эта идея лежит в основе большинства современных УМК по английскому языку, в особенности зарубежных издательств (Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson Education, Macmillan Education и др.). Более того, в рекламе таких УМК обязательно отмечается «многоканальность» получения информации. Например, при отработке новой лексики можно прочитать текст, прослушать аудиозапись, просмотреть видео, выполнить задание на онлайн-платформе, написать блог, прослушать подкаст по пути в университет, сгруппировать новую информацию в таблицу и т.д. Очевидно, что все эти задания направлены на различные типы восприятия: аудиальный, визуальный, кинетический/пространственный, дискретный/логический и их подтипы. Как уже говорилось, такой подход успешно реализуется до уровня А2.

Однако наблюдения, проводимые нами с 2016 года в группах студентов кафедры романогерманских языков, уровень В2-С1, показывают, что с усложнением учебного материала этот подход теряет эффективность и популярность у обучающихся, а внимание студентов расплывается [7, с. 237]. Нередко студенты жалуются на фрагментарность восприятия информации, полученной из разных источников, что говорит об отсутствии навыков синтеза информации.

У старших курсов наблюдается массовый переход к бумажным носителям, сокращение времени использования электронных устройств [7, с. 236]. Причин такой парадоксальной, с современной точки зрения ситуации, несколько.

1. Многие студенты отмечают, что для работы с большими текстовыми материалами им необходимо иметь перед глазами большую площадь текста, чего невозможно добиться, работая с текстом на электронном устройстве (тогда уменьшается размер шрифта). Отсюда возникает вышеупомянутая фрагментарность восприятия информации. Чтение же текста с бумажного носителя позволяет смотреть сразу, по меньшей мере, на две страницы, напечатанные удобочитаемым шрифтом. Наши наблюдения позволяют сделать вывод, что чтение с бумажной страницы и чтение с электронного носителя – это два разных навыка, и обучать им следует отдельно.

Разумеется, использование ИКТ отнюдь не ограничивается заменой книги ридером. Существуют аудио и видео ресурсы, Интернет-источники, ПО для создания тестов, проектов, презентаций; образовательные платформы, виртуальные образовательные пространства, мессенджеры, социальные сети, чат-боты и т.д. Теоретически они являются полезными образовательными инструментами. Однако именно здесь кроется ещё одна проблема, которая не позволяет использовать ИКТ в образовательном процессе так часто и массово,

как хотелось бы преподавателям и менеджерам системы образования.

2. Одним из популярных современных мифов является утверждение о том, что современные дети рождаются с гаджетами в руках. Предполагается, что «сетевое поколение» (английский термин – Net Generation) владеет технологиями лучше своих родителей и учителей. Поэтому считается [2, с. 8], что препятствием на пути ИКТ в учебную аудиторию является отсутствие соответствующих навыков педагога. Однако по нашим наблюдениям ситуация прямо противоположна. В ходе преподавания дисциплин «Язык СМИ первого иностранного языка», «Деловой иностранный язык», «Практика перевода», а также в процессе руководства ВКР выясняется, что подавляющее большинство студентов плохо владеет следующими базовыми навыками, необходимыми учителю, референту, переводчику:

- поиск в поисковых системах по ключевым словам;

- отсутствие навыков работы с ПО для презентаций (неумение оформить слайд, вставить аудио или видеофайл, изменить шрифт и цвет слайда или текста, незнание других презентационных инструментов, кроме Power Point);

- отсутствие навыков работы с текстовыми редакторами (форматирование текста, вставка символов, работа с редактором формул, оформление ссылок, оформление списков);

- отсутствие навыков работы с аудиофайлами (обрезка, очистка от шума);

- неосведомлённость о возможностях клавиатуры мобильных устройств (смартфон, планшет).

Таким образом, применение ИКТ в аудитории создаёт для студентов дополнительную трудность: надо не только справиться с заданием на иностранном языке, но и уделять большое внимание техническому аспекту. Поэтому преподавание вышеуказанных дисциплин в нашем случае включало в себя не только отработку языковых и речевых навыков, но и ознакомление с технической стороной вопроса.

Однако было бы заблуждением полагать, что эта проблема характерна лишь для отдельно взятого вуза или является исключительно российским феноменом. Например, исследование Зайдль [5, с. 249] выявило ту же проблему у студентов-магистрантов в вузах Австрии и Германии (специальности «Иностранный язык» и «Устный и письменный перевод»). Более того, Зайдль отмечает, что многие студенты не могут адекватно оценить собственные умения и навыки в области использования ИКТ: студенты определяют себя как «продвинутых пользователей», но при выполнении заданий с применением ИКТ демонстрируют некомпетентность и испытывают стресс, так как вынуждены покинуть свою «зону комфорта».

Таким образом, технические навыки следует формировать непосредственно в процессе об-

учения другим предметам, поскольку отдельный курс «ИКТ» зачастую не связывает использование ИКТ с дисциплинами специализации. Также справедливым оказывается утверждение, что сетевого поколения просто не существует [4, с. 12], и что техническим навыкам нужно целенаправленно обучать, а не ожидать, что это сделают родители, или, что студенты спонтанно начнут использовать ИКТ только на том основании, что они проводят много времени в мессенджерах и соцсетях.

3. Ещё одной причиной, по которой использование ИКТ в учебном процессе может быть затруднено, связано с культурным аспектом образования. Независимо друг от друга Зайдль [5, с. 250] и Ляшенко [3, с. 74] пришли к выводу, что студенты с недоверием используют ИКТ, если это использование инициировано администрацией учебного заведения. Обе исследовательницы демонстрируют это на примере образовательной среды MOODLE. Наши наблюдения также косвенно подтверждают это. Например, при выборе учебного курса в MOODLE и на Edmodo студенты склонны выбирать Edmodo, так как это независимая платформа, она не привязана к учебному заведению и, к тому же, имеет интерфейс, схожий с интерфейсом популярных соцсетей. Также мы можем добавить, что нежелание работать с ИКТ, выбранными администрацией, может объясняться тем, многие студенты видят в технологиях инструмент развлечения, а не обучения. Подтверждением тому могут служить многочисленные примеры создания презентаций. Например, в деловые и учебные презентации студенты склонны включать несвойственные стилю графические элементы (эмодзи, цветы и т.д.), анимированные изображения, чрезмерно красочный фон, ненужную анимацию, вычурные шрифты. И хотя мы все не утверждаем, что презентации такого типа должны быть скучными и формализованными, размытие стилистических границ, в том числе и с помощью ИКТ, может привести к тому, что учебный процесс полностью перейдёт в разряд edutainment (обучение через развлечение), а подготовка специалиста станет вторичной. Это особенно ярко проявляется во время педагогической практики, когда студенты готовят яркий, динамичный, технологичный, но совершенно невыразительный и бесполезный с методической и педагогической точки зрения урок.

Поэтому одной из компетенций, формируемых у будущего педагога, должно стать понимание роли ИКТ как образовательного инструмента, а не как орнаментального дополнения к повседневной учебной и рабочей деятельности. Такое понимание достигается за счёт поэтапного внедрения ИКТ в образовательный процесс так, чтобы использовалась технология, во-первых, необходимая студентам и за пределами учебной аудитории, и, во-вторых, имеющая явное преимущество перед традиционными методами работы.

Библиографический список

1. Плужникова Ю.А. Концепция развития социальных навыков (lifeskills) в современном языковом образовании // Межкультурная коммуникация: теория и практика. Сб. науч. трудов XIV Междунар. науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» / под ред. В.М. Ростовцевой. – Томск: Томск. политехн. ун-т, 2014. – С. 88–94.
2. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. – Pearson Education, 2007. – 192 p.
3. Lyashenko M. ICT for EFL: Shifting to Informal Learning. // ICT for Language Learning. – Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, Italy, 2017. – Pp. 72–76.
4. Oblinger D.G., Hawkins B.L. The Myth about Student Competence // Educause Review. – 2006. – V. 41 (2). – P. 12–13.
5. Seidl E. What does the Net Generation think about ICT and Information Literacy in a Language Learning Context in Higher Education? // ICT for Language Learning. – Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, Italy, 2017. – Pp. 248–251.
6. UNESCO. Records of the General Conference. 20th Session. Vol. 1. – Paris: UNESCO, 1978.
7. Zimina E. Transliteracy as an Essential Skill in an English-Language Classroom // ICT for Language Learning. – Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, Italy, 2017. – Pp. 235–239.

References

1. Pluzhnikova YU.A. Konceptsiya razvitiya social'nykh navykov (lifeskills) v sovremennom yazykovom obrazovanii // Mezhhkul'turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika. Sb. nauch. trudov XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Lingvisticheskie i kul'turologicheskie tradicii i innovacii» / pod red. V.M. Rostovcevoj. – Tomsk: Tomsk. politekh. un-t, 2014. – S. 88–94.
2. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. – Pearson Education, 2007. – 192 p.
3. Lyashenko M. ICT for EFL: Shifting to Informal Learning. // ICT for Language Learning. – Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, Italy, 2017. – Pp. 72–76.
4. Oblinger D.G., Hawkins B.L., The Myth about Student Competence // Educause Review. – 2006. – V. 41 (2). – P. 12–13.
5. Seidl E. What does the Net Generation think about ICT and Information Literacy in a Language Learning Context in Higher Education? // ICT for Language Learning. – Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, Italy, 2017. – Pp. 248–251.
6. UNESCO. Records of the General Conference. 20th Session. Vol. 1. – Paris: UNESCO, 1978.
7. Zimina E. Transliteracy as an Essential Skill in an English-Language Classroom // ICT for Language Learning. – Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, Italy, 2017. – Pp. 235–239.

КЕЙС МЕТОД НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В статье описывается относительно новый метод в рамках отечественного образования, который успешно можно применять на занятиях при изучении иностранного языка в вузе – кейс метод. Его суть состоит в проведении дискуссии, подразумевающей наличие проблемы и поисков вариантов её решения. Преимуществами данного метода считаются приобретение студентами умения работать самостоятельно, находить нужную информацию и работать с ней, структурировать, обобщать, анализировать и делать выводы по теме. Освоив методику работы с кейсом, студенты овладевают умением вести дискуссию, аргументировать, представлять и защищать собственные проекты, проявляют инициативу, доказывают и обосновывают свою точку зрения. Также данный метод, несомненно, позволяет сформировать у студентов самостоятельность мышления, и развивают его критическую грань.

Ключевые слова: метод, ситуация, изучение иностранного языка в вузе, методика, инновационный, дискуссия.

Преподаватель иностранного языка современного вуза, учитывая новые требования ФГОС, стремительно развивающиеся потребности общества, запросы и стремления самих студентов, просто обязан непрерывно самосовершенствоваться, повышать свою квалификацию, изучать и применять инновационные эффективные методики обучения своему предмету [3].

Иностранный язык – предмет специфический, но в связи с внедрением двухуровневой системы высшего образования, изучение его приобрело первостепенное значение, так как должное владение иностранным языком открывает перед выпускниками вузов новые возможности продолжения учёбы в зарубежных образовательных учреждениях или получение искомой должности в ведущих организациях выбранной ими отрасли или за рубежом.

В настоящее время студенту вуза не достаточно только уметь читать и переводить тексты на иностранном языке в сфере своей профессиональной деятельности, а также понимать иноязычную речь, ему необходимо уметь общаться, то есть быть активным участником иноязычной коммуникации, а для этого необходимо владеть грамматическим и лексическим материалом. Современный студент должен быть активным участником образовательного процесса, он способен вести самостоятельный поиск и обрабатывать полученные сведения. Особенности приобретают такие навыки, как умение анализировать и оценивать информацию, представить и защитить собственный проект, проявить инициативу, вести дискуссию и обладать критическим мышлением.

Чтобы помочь студенту достигнуть поставленных целей преподавателю следует совмещать традиционные методики преподавания с инновационными. Последние всегда вызывают живой отклик среди обучаемых, интерес и повышение мотивации при изучении предмета.

Одним из интересных методов, который является достаточно новым в рамках отечественного

образования является так называемый метод Case Method (от английского case – случай, то есть «обучающий случай»). Это метод проведения дискуссии со студентами. Он пользуется большой популярностью, так как он основан на прорабатывании реальных жизненных ситуаций, которые всегда интересны обучающимся.

Суть кейс метода заключается в том, что на учебном занятии преподаватель организует дискуссию, исходя из определённых учебных тем, ситуаций, ориентирующих студентов на формулировании проблемы (или формулирует её сам) и поиске вариантов её решения. Зачастую, поняв суть использования метода, студенты с удовольствием предлагают свои темы для обсуждения, интересные и волнующие конкретную возрастную группу. Это могут быть абсолютно любые темы от политических и социальных обсуждений до предпочтений в музыке и кино.

Кейсы могут быть практическими, обучающими, научно-исследовательскими и даже развлекательными. Но на занятиях по иностранному языку в вузе, разумеется, абсолютно любой кейс обязательно несёт в себе обучающую функцию, так как требует правильного употребления грамматических и лексических структур.

Кейс метод имеет большое количество преимуществ. При подготовке к подобным занятиям студенты много работают самостоятельно, учатся находить и работать с нужной информацией, структурировать, обобщать, анализировать и делать выводы по теме. Здесь каждый может проявить себя творчески, предложить что то своё, при этом немаловажным является умение работать в группе, слушать своих собеседников, поддерживать сторонников и отвечать оппонентам, доказывать свою точку зрения. Студенты учатся выстраивать логические схемы решения проблемы. На подобных занятиях студенты никогда не скучают, даже те, кто владеет иностранным языком хуже, чем другие, активно и с удовольствием включаются в работу, ведь им предоставляется возможность подготовиться заранее.

Большим достоинством данного метода в применении его на занятиях по иностранному языку представляется то, что он является комплексным и затрагивает все виды речевой деятельности, а именно чтение, говорение, письмо и аудирование. Обучающиеся имеют практическую возможность общения на иностранном языке в живом взаимодействии с другими участниками учебной группы и преподавателем.

Разумеется, при всей своей привлекательности подобные уроки требуют больших трудозатрат и со стороны студентов и самого педагога, поэтому необходимо провести тщательную предварительную подготовку.

Темы кейсов могут быть абсолютно любыми, но в самом начале обучения, на одном из первых уроков иностранного языка, предпочтительно провести занятие по теме «Relationship. Love. Making couples. Marriage». Студентам, в силу их возраста, обычно интересна и близка эта тема, они много и горячо дискутируют, увлечённо работают с материалом. Также немаловажным является стремление обучаемых продемонстрировать свои знания и «отличиться» перед педагогом и сокурсниками. Также эта тема является удобной и для самого преподавателя, так как является одной из самых несложных и даёт возможность сразу же увидеть возможности каждого обучаемого, задействовать в работе всех, оценить их общий и индивидуальный потенциал.

Итак, роль преподавателя на начальном этапе – объявить тему проблемного занятия-кейса, предварительно проработать лексический и грамматический материал. Учитывая то, что уровень владения иностранным языком у всех студентов разный, они должны изучить материалы кейса индивидуально в качестве домашнего задания. Как показала практика, после подобной проработки групповая работа проходит легче, участие в дискуссии – более плодотворно. Студенты не стесняются высказывать своё мнение, дискутировать, так как чувствуют себя более подготовленными в языковом плане.

После изучения лексического материала и его проработки в упражнениях, преподаватель определяет проблемное направление занятия «Which is the best relationship for me?» Согласно заявленной теме студенты проводят опросы «Идеальные отношения, какие они?», «Ранний или поздний брак», «Замуж за иностранца», «Гостевой брак», «Дети и гражданский брак», «Причины частых разводов». Изучив полученные сведения, студенты в группах составляют сравнительную таблицу полученных данных. После этого они проводят социальный мониторинг данных в своей стране (своём городе) и в Англии (Америке, Канаде, или другой стране изучаемого языка) по заданной теме, после чего должны выразить своё мнение по проблеме, сделать выводы.

Вначале преподаватель готовит кейс – то есть студентам сначала объясняется, как провести

опрос (среди родителей, друзей, однокурсников), как составить сравнительную таблицу, где взять информацию для проведения мониторинга, можно дать ссылки в Интернете на видеофильмы и телепрограммы по теме.

Для опроса подойдут такие вопросы как:

1. What is the best age for a woman (a man) to get married?
2. When would you like to marry?
3. What are the qualities you want to see in your beloved person?
4. What is more important nowadays: financial stability or love?
5. What in your opinion is the key to family happiness?

Большой интерес вызывает тема «Mixed marriages» и вопросы, связанные с ней:

1. Could you marry a man (a woman) from other country?
2. What are the pros and cons of such families?
3. Do you agree that such couples are more stable than one nationality's couples?

В качестве одного из заданий предлагается составление таблицы: Build up a list of problems you think russian (mixed) couple will face. Discuss the importance of the following in the family life:

1. family and career
2. in-laws
3. children, their education and upbringing
4. religion
5. attitude to men and women

Согласно заданным преподавателем проблемным вопросам (а студенты могут предложить и свои) проводится социальный мониторинг, а именно наблюдение, оценка и прогноз на будущее.

В целом работа над кейсом может продолжаться в течение довольно длительного времени. Вначале преподаватель готовит текст кейса и все «вкладки» (тексты, диалоги, видео фильмы, аудио записи, презентации). Затем студенты работают в группе, проводят исследования и опросы, предоставляют результаты. На следующем этапе кейс анализируется, полученные результаты сравнивают и обсуждают. Далее, самое важное, происходит дискуссия и выдвигается решение проблемы (если кейс содержит проблему) или вывод. После чего следует обобщающее выступление преподавателя, в котором обобщаются результаты и подводятся итоги.

Завершающий этап – это оценка обучающихся. При этом рекомендуется использовать десятибалльную систему, так как по традиционной пятибалльной, бывает сложно оценить уровень подготовки, правильность речи, грамматики, лексики, соблюдения речевых норм и этикета, творческий подход, объем проделанной работы и другое.

Разумеется, как и у всех других, у данного метода есть свои недостатки. Преподаватель, несо-

менно, потратит много времени на подготовку к подобному уроку. Сложно спланировать деятельность обучающихся, учитывая недостаточное количество аудиторных часов, зачастую слабый уровень владения иностранным языком у обучающихся, их разные интересы и даже их психологические особенности. Также необходимо умело сочетать индивидуальные и групповые виды работы.

Не смотря на то, что применение метода учебных кейсов требует от преподавателя много усилий и педагогического мастерства, однако он позволяет сформировать у студентов самостоятельность мышления, умение аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Участники дискуссии учатся корректно задавать вопросы и высказываться, не перебивая друг друга, делать грамотные комментарии, соблюдать регламент, проявлять активность, уметь работать в коллективе и принимать решения. Но, в случае, если педагог и обучающиеся увидят результаты своего труда, они получают удовлетворение и удовольствие от проделанной работы.

Представляется, что преподаватели иностранного языка могут с успехом задействовать данный метод в рамках аудиторных часов, при этом будет задействована вся группа студентов. Подобные виды работы значительно повышают интерес обучающихся к изучению иностранного языка, учат работать индивидуально и в коллективе, помогают снять психологический стресс, который испытывают ученики, недостаточно хорошо владеющие иностранным языком, раскрепощают и предоставляют возможность раскрыть творческий потенциал не только студентов, но и самого педагога. Поэтому студенты обычно охотно и с удовольствием принимают участие в подобного рода видах деятельности.

Библиографический список

1. *Ефремова О.И.* Структурно-функциональная модель подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 160–164.
2. *Писаренко В.И.* Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. – 375 с.
3. *Смирнова С.А.* Исследование инновационных методик преподавания иностранного языка в вузе с целью развития критического мышления обучающихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 151–154.

References

1. Efremova O.I. Strukturno-funkcional'naya model' podgotovki budushchih uchitelej inostrannogo yazyka k ispol'zovaniyu igrovyyh tekhnologiy v professional'noj deyatel'nosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2015. – T. 21. – № 2. – S. 160–164.
2. Pisarenko V.I. Sistema innovacionnogo gumanitarnogo obrazovaniya v tekhnicheskom vuze. – Taganrog: TTI YUFU, 2007. – 375 s.
3. Smirnova S.A. Issledovanie innovacionnyh metodik prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze s cel'yu razvitiya kriticheskogo myshleniya obuchaemyh // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 151–154.

УЧЕТ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности организации процесса обучения иностранному языку в техническом вузе с учетом контекстного подхода. Раскрывается понятие «контекст» в широком смысле слова, и в частности, дается понятие «контекстный подход в обучении». Проанализированы положения по данному вопросу, описанные в отечественной литературе. Автором подчеркивается, что в контекстном подходе вся система дидактических форм, методов и средств моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Предлагается методика обучения иностранному языку с учетом основополагающих принципов контекстного подхода.

Ключевые слова: контекст, внешний контекст, внутренний контекст, контекстное обучение, коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, моделирование.

В неязыковом вузе иностранный язык выступает как обязательный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов. Обучение иностранному языку может быть эффективным, если оно имеет четкую профессиональную направленность, тем самым создает возможность его практического использования в будущей профессии.

Высококвалифицированный специалист в современных условиях не может эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, опираясь только на знания, полученные им в процессе обучения в вузе по направлению подготовки. Современному специалисту требуется в достаточной мере обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для осуществления общения, как в бытовой, так и в профессиональной сфере [4, с. 116].

К современным выпускникам технических вузов предъявляются достаточно высокие требования. К числу таких требований относится и уровень владения иностранным языком. Задача преподавателя иностранного языка – воссоздать в учебной деятельности студентов ситуации подобные их будущей профессиональной деятельности по специальности – контекст. Обязательным условием при этом является использование профессионально-ориентированной терминологии на иностранном языке. Включение в контекст будущей профессиональной деятельности способствует развитию профессиональных умений, связанных с речевой деятельностью. Таким образом, в учебном процессе происходит моделирование ситуаций иноязычного общения и способов решения профессиональных задач, в процессе которых формируются компетенции, необходимые для профессионального общения.

Учет контекстного подхода при обучении иностранному языку позволяет эффективно реализовать проектную деятельность на занятиях, смоделировать учебную ситуацию профессионального общения с целью принятия решения с комплексным применением специфических знаний по про-

филирующим дисциплинам, в том числе по иностранному языку.

Исходя из требований ФГОС ВПО (2015 г.) к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), процесс обучения иностранному языку в техническом вузе происходит на основе профессионально-ориентированного языкового материала с целью решения коммуникативных задач межличностного и профессионального характера, что возможно достичь через реализацию контекстного подхода [6].

Для рассмотрения важности учета контекстного подхода при обучении иностранному языку в техническом вузе необходимо определить суть самого понятия «контекст».

Исходя из определения, данного в Новейшем философском словаре, контекст (лат. contextus – соединение, тесная связь) – это квазистекстовый феномен, порождаемый эффектом системности текста как экспрессивно-семантической целостности. Вне контекста языковая единица теряет дополнительные значения, диктуемые общим смыслом текста, утрачивая ситуативную семантическую конкретность и эмоциональную нагруженность [5, с. 502].

В языкознании контекст рассматривают как относительно законченный в смысловом отношении отрывок текста или речи, в котором выявляется смысл и значение входящих в него слов или предложений, как лингвистическое окружение определенной языковой единицы. Ученые выделяют внутренний и внешний контексты. Под внутренним контекстом понимаются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, а под внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [3].

По мнению А.А. Вербицкого, в контекстном подходе вся система дидактических форм, методов и средств моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятель-

ности, а усвоенные студентами знания накладываются на канву этой деятельности [2]. Переход от обучения к деятельности происходит через контекст будущей профессиональной деятельности.

В процессе погружения обучающихся в контекст будущей профессиональной деятельности путем многократной отработки типовых ситуаций речевого взаимодействия происходит подготовка к принятию решений, связанных с направлением подготовки студентов. Это формирует уверенность и естественность речевого поведения, позволяя в дальнейшем самостоятельно принимать профессионально-значимые решения.

Понятие «контекстного» обучения, введенное в отечественную методику А.А. Вербицким, активно развивается и применяется его последователями, которые под контекстным обучением подразумевают личностно-ориентированное обучение, процесс которого основан на контекстном погружении обучаемых в профессионально-ориентированную среду. Ценность подобного погружения заключается в том, что оно дает обучаемым ощущение принадлежности к определенной области знаний, связанной с будущей профессиональной деятельностью, и в процессе обучения они не только накапливают эти знания и приобретают необходимые умения, но и гармонично развивают учебную и профессиональную компетентности [1; 9].

Теория контекстного подхода разрабатывалась непосредственно для решения проблем профессионального образования. Помимо предметной и социальной подготовки будущего специалиста, содержание и процесс контекстного обучения развивают профессиональную мотивацию. Учет контекстного подхода при подготовке специалистов инженерного профиля позволяет включить в образовательный процесс различные элементы будущей профессиональной деятельности. Поэтапное включение студентов в интерактивные формы деятельности в контекстном обучении способствует формированию личности специалиста.

Такая форма обучения, как деловая игра, в наибольшей степени отвечает требованиям контекстного обучения иностранному языку в высших учебных заведениях, а именно:

- в деловой игре есть возможность воссоздать предметный и социальный план профессиональной деятельности, что позволяет смоделировать возможные системы отношений будущего специалиста;
- в деловой игре обучающиеся включаются в квазипрофессиональную деятельность, в которой сочетаются как учебная, так и будущая профессиональная деятельность;
- в деловой игре обучающийся обеспечивается средствами и способами решения профессиональных задач в игровой форме (А.А. Вербицкий).

Исходя из вышеизложенного, мы считаем целесообразным и методически оправданным боль-

шую часть занятий по учебной дисциплине «Деловой (профессиональный) иностранный язык» на втором курсе в политехническом университете построить с учетом требований контекстного подхода, так как цель учебной дисциплины «Деловой (профессиональный) иностранный язык» – развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности, позволяющей осуществлять деловое общение в условиях межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач [8].

С целью достижения этого уже в первом модуле изучается такая учебная ситуация, как «Устройство на работу». Поэтапное введение профессионально-ориентированной лексики и аудиовизуальной информации, постановка проблемных задач готовит студента к принятию коммуникативных решений так или иначе связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Итоговое занятие по данному разделу проводится в форме деловой игры ‘JobInterview’. По структуре деловая игра проводится в три этапа: разработка и подготовка игры, проведение игры и подведение итогов. Процесс подготовки студентов к деловой игре позволяет вовлечь 100% обучающихся, усиливает мотивацию и ускоряет процесс усвоения нового материала. С методической точки зрения более ценно то, что деловая игра всегда должна завершаться принятием какого-либо совместного решения, которое вытекает из заданной ситуации.

Под деловой игрой понимается форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [2].

Основополагающими принципами деловой игры являются: принцип проблемности, принцип диалогового общения, принцип взаимодействия партнеров. Деловая игра требует поэтапной подготовки, в процессе которой происходит имитация рабочего процесса в сжатом масштабе и с четко поставленными целями и условиями. Таким образом, главным принципом деловых игр является имитационное моделирование, как объекта, так и структуры профессиональной деятельности [7].

Приведем пример методической разработки деловой игры. Непосредственно накануне проведения деловой игры участникам предлагается вытянуть карточку с заданием и объявлением о приеме на работу, где детализируется задача каждого из участников. Студентам предлагается на основе ранее изученного языкового и речевого материала, а также с соблюдением норм делового этикета подготовиться к игре для решения профессиональной задачи. Предлагаем варианты карточек с инструкциями.

**Инструкции для преподавателя.
Teacher's notes:**

In this lesson students role-play a job interview. There are seven character cards (one for the employer and six for job seekers) and a job advertisement.

To introduce the lesson to the students, first ask them about jobs, specifically what kind of job they have or hope to have. Then ask them about where they can find job advertisements and how people in their country would go about applying for a job.

Once you have the students thinking about how people look for jobs, show them the fictional advert for a Civil Engineer in Russian Group of Companies "T Plus" Perm, Russia. Then ask them to make up some questions an employer might ask a job seeker and some questions a job seeker might ask an employer.

Once the students have some English vocabulary around the job and an idea about what information they are after (this is very useful if your students are teenagers who have never worked), then give them their role cards. Usually I try to give the students who speak better English the job seeker roles, but students that are more outgoing tend to enjoy this role, even without good English skills. Give the remaining students the role of employer. Try to get one to two students in the employer role.

A) Employers: Get together and brainstorm questions to ask for the interview, using the questions discussed during the preparative lessons.

B) Job Seekers: Go over their character and find their strengths and weaknesses for the job. For teenage students again, it's a good idea to remind them that although they cannot lie, they can emphasize their strengths and that they also don't have to say their weaknesses if they are not asked.

Once the students are prepared, get the employers to sit in a panel at the front of the class and a job seeker to sit in front of the panel. Before the interviews start, explain to the employers and job seekers that it is the students who are the employers that choose the person who gets the job, not the teacher. Teenagers in the employer role really respond to this responsibility and often take notes during their interviews.

Инструкции для студентов, исполняющих роль работодателя. Role cards for the employers:

One by one interview the job seekers, asking any questions that you want to. The job seeker is also permitted to ask questions if they can and want to.

After the interviews are finished, have some time to decide which job seeker gets the job. If time permits, call any job seeker(s) you want back for a second interview. At the end, pick one successful job seeker with a brief explanation as to why that person was given the job over the others.

№		Score (1-3)
1	Did he (she) sound positive?	
2	Did he (she) prepare for the interview in advance?	

3	Did he (she) cope well with all the questions?	
4	Did he (she) show confidence?	
5	Did he (she) give relevant information?	
Total score:		

Final Note: So we have learned your application letters resumes, reference letters, we analyzed the results of the interview. We paid attention to your appearance, dress, your behaviour and answers. You were confident, your answers were full and relevant. You all made a wonderful impression. But we need only one employee. So we decided that ... is more suitable for the position. She/He coped better with the questions. She/He showed more confidence. Our congratulations to... You get the job of an engineer.

Объявление о приеме на работу. Jobadvert:

CIVIL ENGINEER WANTED

Are you an experienced engineer in supervising construction projects?

Are you a hard-working, ambitious person, ready to be a leading engineer in a famous Russian Group of Companies "T Plus" (Perm Department)?

If you answered yes to these questions, then you are in luck. "T Plus" is seeking an experienced engineer to fill their position of Head Engineer.

All applicants must speak fluent English and German and must have the right to work in Russia.

Please call 02 2803 7653 to arrange an interview.

Инструкции для студентов, исполняющих роль соискателей на должность. Rolecardsforthejobseekers:

Jobseeker 1 (Male)

Your name is Tim Chung and you are an experienced engineer. You are 55 years old. You have been living in Sydney since you were ten and got a Bachelor's Degree there. You used to own your own construction burro in Sydney but you sold it, because you are getting older. You are hoping to retire in ten years. You speak English better than German but still speak German well. You are an Australian citizen.

Jobseeker 2 (Female)

Your name is Anna Hew and you are 30. You are from Belorussia and worked in a Building company in Minsk for ten years before you came over to Russia. You studied at Minsk State University at the Faculty of Civil Engineering. In Minsk your job was Second Engineer and you left the job because you want to be a Head Engineer. You are hoping to get a job in Russia so you can extend your visa and move to Russia permanently.

Jobseeker 3 (Male)

Your name is Peter Mironov and you are 35. You have been fascinated with engineering since studying

at the Technical University. You learnt structural engineering and have worked in some private building company in Tumen for 5 years. For 2 of the 5 years you were the Head Engineer there. You left the job however, because you had an argument with its owner over the efficient use of materials. You decided to move to Perm because it is warmer and you want to work here for at least a year. You are not sure if you are going to move permanently yet. You have been studying German for two years.

Jobseeker 4 (Female)

Your name is Helen Klimova and you are a graduate from Perm National Research Polytechnic University. You are 24. You are ambitious and want to work as a Head Engineer but do not have experience. You worked a Project Firm in Perm whilst at University as an assistant of an engineer for two years. You speak fluent English. Your boss at the Project Firm praised your hard work and dedication.

Jobseeker 5 (Male)

Your name is Kirill Stepanov and you are Russian. You are 37 years old and have married a German woman. You moved to Germany. In Germany, you worked as a municipal engineer. You worked as a head of the department there for ten years and had good relationships with all of your co-workers. You speak fluent German but your English is still not very good. You studied Engineering at Saratov Technical College and worked for two years in building industry before getting the job in Germany. You are ready to move to Russia if you get this place.

Jobseeker 6 (Male)

Your name is Andrew Osipov. You are a University graduate from Moscow Architectural University. You are 31 years old. You've got some experience in supervising construction projects while working as a civil engineer in Open Construction group. You hope to open your own business one day but are still saving up the money. You left your job though when your wife and you decided to move to St. Petersburg. You are now looking for a job with the perspective of career and personal development. You speak English well but Germannotsowell.

Обязательным завершением занятия должна быть рефлексия, в процессе которой студенты обсуждают правильность коммуникативного поведения в данной ситуации каждой из сторон взаимодействия и адекватность принятия решения с профессиональной точки зрения.

Показателями эффективности используемой методической разработки (деловой игры), как примера практической реализации контекстного подхода в обучении, могут послужить повышение профессиональной мотивации будущих специалистов (на основании проведенной рефлексии студентов по результатам проведения игры), практическая реализация языковых навыков при решении профессиональных вопросов, создание основы для

повышения эффективности педагогической деятельности.

Так, реализация контекстного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе позволяет формировать у студентов профессионально ориентированную компетенцию и мотивацию изучать иностранный язык именно в контексте будущей профессии, когда знания, полученные на занятиях, будут формировать способности к выполнению профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Албегова Д.У. Контекстный подход в системе высшего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22213> (дата обращения: 03.02.2018).

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991.

3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 84 с.

4. Митусова О.А. Лингвистический компонент модели современного специалиста // Строительство-2001: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д.: РГСУ, 2003. – С. 114–118.

5. Новейший философский словарь / сост. и гл. н. ред. А.А. Грицанов. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_08.03.01.pdf (дата обращения: 22.01.2018).

7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.

8. Унифицированный учебно-методический комплекс дисциплины «Деловой (профессиональный) иностранный язык». – Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический ун-т, – 2016. – 36 с.

9. Швецова М.Н. Контекстное обучение в условиях открытого образования (система «школа-вуз») // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2012. – № 5 (20). – С. 7–10.

References

1. Albegova D.U. Kontekstnyj podkhod v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // Sovremennye problem nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 5. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22213> (data

obrashheniya: 03.02.2018).

2. Verbitskij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podkhod. – M.: Vyssh. shk., 1991.

3. Verbitskij A.A. Novaya obrazovatel'naya paradigm i kontekstnoe obuchenie. – M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999. – 84 s.

4. Mitusova O.A. Lingvisticheskij component modeli sovremenno go spetsialista // Stroitel'stvo-2001: Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Rostov n/D: RGSU, 2003. – S. 114–118.

5. Novejšij filosofskij slovar' / sost. i gl. n. red. Gritsanov A.A. – Mn.: Knizhnyj Dom, 2003. – 1280 s.

6. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 08.03.01 Stroitel'stvo

(uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_08.03.01.pdf (data obrashheniya: 22.01.2018).

7. Praktikum po obshhej, ehksperimental'noj I prikladnoj psikhologii / pod red. A.A. Krylova, S.A. Manicheva. – SPb: Piter, 2000. – 560 s.

8. Unifitsirovannyj uchebno-metodicheskij kompleks distsipliny «Delovoj (professional'nyj) inostrannyj yazyk». – Perm': Permskij natsional'nyj issledovatel'skij politekhnicheskij universitet, 2016. – 36 s.

9. SHvetsova M.N. Kontekstnoe obuchenie v usloviyakh otkrytogo obrazovaniya (sistema «shkola-vuz») // Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii. – 2012. – № 5 (20). – S. 7–10.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА «ГОВОРИМ О РОССИИ» ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (на примере анализа рассказа К.Г. Паустовского «Жёлтый свет»)

В статье рассмотрены актуальные вопросы обучения чтению художественного текста на уроках русского языка в иностранной аудитории. Данная статья посвящена проблеме реализации принципа «читаем о России, говорим о своей стране» на уроках русского языка как иностранного (РКИ) в рамках организации чтения и анализа художественного произведения. Автор предлагает вариант работы с рассказом К.Г. Паустовского «Жёлтый свет». В этом произведении определены ключевые образы и явления русской жизни, отражающие русский культурный код. В центре внимания автора – роль природы, а также способы её изображения в русской литературе.

Ключевые слова: русская литература, анализ художественного произведения, этапы анализа, ключевые образы, идейно-художественная проблематика, русский культурный код, языковые способы его выражения.

Чтение является одним из видов речевой деятельности, необходимых при изучении русского языка как иностранного. Один из принципов организации чтения на уроках РКИ, согласно мнению современных методистов, звучит как «читаем о России, говорим о своей стране». Выбор текста для чтения имеет ряд требований. Наибольший интерес представляет в данном случае аутентичный текст, т. е. текст, созданный носителями языка для носителей языка в условиях естественного языкового общения [1, с. 207]. Среди аутентичных текстов особое место занимают художественные тексты. Работа с художественным текстом важна на уроках обучения русскому языку как иностранному, поскольку этот вид работы активизирует все виды речевой деятельности обучающихся: чтение, говорение, аудирование и письмо, – и позволяет реализовать основную цель освоения языка – обучение речевому общению.

Для чтения и анализа должны быть выбраны небольшие по объёму произведения русских писателей XIX–XX веков, в которых сочетаются простота лексико-грамматических конструкций и глубина содержания.

Данная статья предлагает вариант анализа рассказа «Жёлтый свет». Рассказ «Жёлтый свет» принадлежит перу русского советского писателя К.Г. Паустовского, признанного мастера слова, чьи произведения считают эталоном русской прозы XX века. Это произведение наполнено необыкновенной любовью к миру русской природы, к русскому лесу, к русской деревне, к родному дому, проникнуто гордостью за свою страну и свой народ. Небольшой по объёму рассказ в каждой строчке содержит культурные коды России, что, с одной стороны, позволяет сформировать положительное отношение к Российской Федерации у иностранных учащихся, а с другой – приглашает в увлекательное филологическое путешествие, призванное разгадать эти коды.

Это произведение сложное по структуре, рассказ в рассказе. Кроме того, сложной является организация художественного пространства: зада-

но пространство света, цвета, запаха, звука. Язык произведения представляет собой поэзию в прозе. Все эти филологические сложности должны помочь, а не помешать восприятию художественного текста. Поэтому роль гида в этом «путешествии» отводится педагогу, который должен помочь обучающимся правильно понять идейно-художественную проблематику данного произведения, а также оценить мастерство писателя.

В работе над художественным текстом выделяются три этапа: предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа. Следуя методике Н.В. Кулибиной, наиболее важным является этап притекстовой работы.

На этапе *предтекстовой* работы, задача которого настроить учащихся на восприятие текста, можно дать задания, направленные на прогнозирование содержания: 1) Обратите внимание на заголовки рассказа «Жёлтый свет». Как вы думаете, о чём будет этот рассказ?

2) Какие ассоциации у вас возникают в связи с этим цветом? Какое время года обычно изображают такой краской художники?

Притекстовая работа предполагает характеристику ключевых образов художественного произведения: действующих лиц, времени, места действия. Действующие лица – это, во-первых, автор-рассказчик, от лица которого ведётся повествование, во-вторых, Прохор, собеседник автора, деревенский житель. Кроме того, действующим лицом рассказа является *осень*, и в этом заключается одна из особенностей русского художественного текста, его, так называемый, русский культурный код: осень вызывает у русского человека гораздо больше ассоциаций (цветовых, световых, обонятельных, вкусовых и т.д.), чем у человека любой другой нации. Осень – это символ увядания природы и жизни, ощущения своего одиночества и предназначения на земле. Поэтому так много поэтических строк в русской поэзии посвящено осени: поэзия Пушкина, Тютчева, Фета, Баратынского, Некрасова, Бунина, Есенина, Заболоцкого, Пастернака...

Осень является в этом рассказе и временем действия. А место действия – русская глубинка, деревня, русские осенние леса. Названы топонимы места действия: Ока, Солотча, Прорва, Старица, деревушка Лопухи. Эти названия несут в себе русский культурный код, этимологические корни русского языка. Так, например, название реки *Солотча* – от *солоть*, *солотина* – означает «*топкое вязкое болото*» [3, с. 320]. Гидроним Солотча отражает русский культурный код на графическом уровне: сочетание -оло является особенностью русского языка.

Поэтику русского языка раскрывают в тексте названия поселений, предметов деревенского быта, жилища и его частей, названия жителей по роду их занятий: *деревушка, околица, изба, бревенчатый сруб, колодец, оконце, керосиновый фонарь, колотушка сторожа, печь, кошелка, косарь, корзинчик, шило, лапоть*.

Ещё одной особенностью русского художественного текста является широта охвата пространства. Наиболее широкое по степени охвата описание места действия дано в следующих строках: «*Я узнал, что осень смешала все чистые краски, какие существуют на земле, и нанесла их, как на холст, на далекие пространства земли и неба*» [2, с. 90]. Таким образом, место действия можно охарактеризовать как осеннее пространство земли и неба.

Рассказ посвящён определению и пониманию того, что такое осень. Внутри рассказа, как в русской матрешке, расположена сказка, рассказанная Прохором. Сказка является любимым жанром писателя Паустовского, а кроме того, отражает традиции и культуру русского народа: «*Шел дурак лесом и увидел, как иволги летят под небесами, летят желтые веселые птицы и пересвистываются, зовут гостей. Дурак ударил по ним из обеих стволов – и полетел золотой пух на землю, упал на леса, и леса посохли, пожухли и в одночасье опали. А иные листья, куда попала птичья кровь, покраснели и тоже осыпались. Небось видел в лесу – есть лист желтый и есть лист красный. До того времени вся птица зимовала у нас. Даже журавль и тот никуда не подавался. А леса и лето и зиму стояли в листьях, цветах и грибах. И снега не было. Не было зимы... Убил дурак первую птицу – и загрустила земля. Начались с той поры листопады, и мокрая осень, и листобойные ветры, и зимы. И птица испугалась, от нас отлетает, обиделась на человека*» [2, с. 90].

Эта сказка отражает идейно-художественную проблематику рассказа: человек в ответе перед природой за своё поведение, люди должны жить в гармонии с природой, охранять её в первозданном величии и красоте. Таким образом, в ходе работы над рассказом решается воспитательная задача обучения.

Кроме того, в этой сказке предложена оригинальная легенда возникновения осени как явления природы: в народном понимании это, безусловно, грустное явление, так как за осень следует тяже-

лая для крестьянина зима. Необходимо обратить внимание учащихся на речь персонажа, отличающуюся красочными глаголами с народным словообразованием (посохли, пожухли, подавался), фразеологизмами (милый человек, враг его разорви), просторечиями (живность, дурак, скажи на милость, на кой ляд, небось, какой с нее интерес, надобно), эпитетами (листобойный).

Осень представлена в этом рассказе на разных уровнях восприятия: визуальном (свет, цвет, широта пространства), слуховом, обонятельном, вкусовом, ментальном [4]. Картина осени становится для читателей трёхмерной, объёмной, ярко обрисованной автором. Можно предложить учащимся выписывать слова, относящиеся к разным уровням пространства, в виде схемы – кластера: цвет, свет, звук, запах, вкус. В конце занятия можно обсудить получившуюся схему.

Далее следует остановиться на организации цветового и светового пространства. Цветовая палитра богатая: *осень смешала все чистые краски, какие существуют на земле, и нанесла их, как на холст*. Цвета представлены от чёрного и серого до ярких солнечных оттенков: *красного, жёлтого, золотого, синего, пурпурного, алого, фиолетового, коричневого, почти белого, багряного, сусальной позолоты, оранжевого, зеленого, огненного, багрового, – до сотни красок, россыпи, слитков*. Причём цвета меняют свою резкость и яркость: от ярко-выраженных до пастельно-приглушённых, смягчённых дождевой влагой.

Световая палитра не уступает в богатстве цветовой. Здесь у русского человека возникают в памяти пейзажи Левитана (кстати, любимые Паустовским), наполненные тонким ощущением света. Итак, палитра света представлена следующими лексемами: *свет, отсвет, блеск, отблеск, сияние, свет осенних листьев, свет от керосиновой лампы, солнечный свет, тусклое сияние, загорелый, прозрачность, мгла, низкое солнце, косой свет, полосы солнечных отблесков, небо, покрытое облаками, разлив звёздного блеска, яркий, нестерпимый, холодные искры, отражаться, пожар, костёр, огонь, зарево, сигнальные ракеты, серебряная тусклая полоса, блистать, дрожать, тускнеть, загораться низко, гореть*. Для этого рассказа характерен мотив отражённого света: в воде реки, в колодце, в ведре с водой. Смысл этого отражения – противоположность и смежность земного и небесного в одно и то же время, мотив, характерный для русской прозы и поэзии XIX и XX веков.

Затем необходимо проанализировать пространство звуковых и обонятельных ощущений. Палитра запахов представлена следующим образом: *запах прелой листвы, запах мокрых листьев, запах черного хлеба, терпкий запах осенней воды, запах гари, запах березового дыма смешивался с запахом можжевельника*.

Пространство звуков намного богаче, «очень чистые и точные звуки осенней земли»: крик синиц похож на звон разбитого стекла, свист, клекот и карканье, пересвистываются, заывают, эхо от ударов топора, далекое ауканье баб, ветер от крыльев пролетевшей птицы, шорох, шуришат, звук, слух, отупевший от скрежета городских улиц, уловить, чистые и точные звуки осенней земли, оглохший, немой, безветрие, колотушка сторожа, шелест падающего листа – неясный звук, похожий на детский шепот, тоскливо мычали коровы, ржали лошади, пел старый сверчок, под полом ворошились мыши, ветер осторожно шумел.

Завершить анализ рассказа можно отрывком, выражающим отношение автора к осени: это грустное и одновременно счастливое время года. «Осень пришла внезапно. Так приходит ощущение счастья от самых незаметных вещей – от далекого пароходного гудка на Оке или от случайной улыбки» [2, с. 89]. «Я изучал осень упорно и долго. Для того чтобы увидеть что-нибудь по-настоящему, надо убедить себя, что ты видишь это впервые в жизни. Так было и с осенью. Я уверил себя, что эта осень первая и последняя в моей жизни. Это помогло мне пристальнее всмотреться в нее и увидеть многое, чего я не видел раньше, когда осени проходили, не оставляя никакого следа, кроме памяти о слякоти и мокрых крышах московского трамвая» [2, с. 90]. Подобное «двойственное» ощущение характерно не только для русских писателей, но также и для всех русских людей, вписано в русский культурный код.

На этапе *послетекстовой* работы учащимся могут быть заданы следующие вопросы:

1. Почему осень можно назвать «действующим лицом» рассказа?
2. Какие чувства испытали вы, читая этот рассказ?
3. Почему осень вызывает у автора противоречивые чувства?
4. Зачем автору понадобилось задействовать все органы восприятия читателей, чтобы объяснить явление осени? Что можно сказать о мастерстве Паустовского как писателя?
5. Почему осень имеет такое значение для русских людей? Вспомните другие произведения русских писателей и поэтов, посвященные осени.

В качестве заданий для самостоятельной работы можно предложить следующие: 1. Опишите ваши ощущения от прочитанного, напишите сочинение на тему «Какой я вижу русскую осень». 2. Если бы вы рисовали картину, какие краски вы бы использовали? Напишите сочинение о красках русской осени. 3. Расскажите, как описывают осень в литературных произведениях вашей страны? Есть ли похожие на это произведения?

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что языковыми способами выражения русского культурного кода в этом рассказе можно считать, например:

1. Русские имена и топонимы (Прохор, Ока, Солотча, Прорва, Лопухи).

2. Названия русских поселений, предметов быта, частей жилища, жителей деревни по роду их занятий (деревушка, околица, изба, печь, оконце, колодец, сруб, корзинщик, косарь, шило, лапоть, колотушка сторожа, кошёлка).

3. Осень как культурный код России, осмысленная на разных уровнях восприятия, символизированная в русском менталитете, порождающая многочисленные русские литературные интертексты.

4. Просторечная лексика (дурак, какой с неё интерес, дошвыряешься, небось, надобно, крепко беречь).

5. Использование жанра сказки, народной легенды о происхождении осени, русского аутентичного текста.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данное произведение содержит русский культурный код, который иностранные обучающиеся вместе с преподавателем должны обнаружить в ходе работы над этим рассказом. Работа с произведениями русской литературы поможет обучающимся овладеть различными видами речевой деятельности, а также сформировать положительное отношение к России.

Библиографический список

1. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1 / сост. Н.В. Кулибина. – М.: Изд-во ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2012. – 372 с.
2. Паустовский К. Желтый свет: Рассказы. – М.: «Текст», 2002. – 398 с.
3. Смолицкая Г.П. Топонимический словарь Центральной России. – М., 2002. – 416 с.
4. Смирнова Е.Н. Языковые средства выражения пространственных отношений в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго»: дис. ... канд. филолог. наук. – Ярославль, 2009. – 22 с.

References

1. Kulibina N.V. Tekst kak resurs obucheniya rechevomu obshcheniyu na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo / nerodnogo // Teksty lekcij i obrazcy urokov (dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo). Vyp. 1 / sost. N.V. Kulibina. – M.: Izd-vo GosIRYA im. A.S. Pushkina, 2012. – 372 s.
2. Paustovskij K. Zheltyj svet: Rasskazy. – M.: «Tekst», 2002. – 398 s.
3. Smolickaya G.P. Toponimicheskij slovar' Central'noj Rossii. – M., 2002. – 416 s.
4. Smirnova E.N. YAzykovye sredstva vyrazheniya prostranstvennyh otnoshenij v romane B. Pasternaka «Doktor Zhivago»: dis. ... kand. filolog. nauk. – Yaroslavl', 2009. – 22 s.

Сергеева Надежда Михайловна

кандидат филологических наук

Барышева Ольга Александровна

кандидат филологических наук

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
nadezhda171@rambler.ru, vetkasireni-letto@mail.ru

АУДИРОВАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена актуальным вопросам обучения аудированию и интерпретации аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному. В центре внимания авторов – работа с аудиоматериалами как важнейшая составная часть процесса формирования коммуникативной компетенции. В статье рассмотрены основные принципы работы со звучащим текстом, приведены примеры заданий, направленных на формирование у иностранных обучающихся навыка аудирования и интерпретации услышанного. Работа с аудиотекстом состоит из нескольких этапов: осознание звучащего текста на уровне значения, смысла и представления. Каждый из этих этапов выполняет важную функцию, поскольку не только помогает обучающимся правильно понять содержание текста, но и заставляет их идти от понимания внешней содержательной стороны аудиотекста к интерпретации его идейной проблематики. По мнению авторов статьи, подобная форма работы со звучащим текстом также способствует развитию таких видов речевой деятельности как говорение и письменная речь.

Ключевые слова: аудирование, интерпретация, русский язык как иностранный, комплексная работа, аутентичный аудиотекст, коммуникативные умения.

Изучение русского языка как иностранного в настоящее время становится всё более популярным, при этом цель у каждого обучающегося своя: получение образования или работы в Российской Федерации, желание познакомиться с литературой, историей и культурой нашей страны, расширение кругозора. Однако вне зависимости от целей каждого конкретного человека можно говорить об общем социальном заказе, в соответствии с которым главной задачей обучения является овладение языком как средством общения. В связи с этим в методике преподавания русского языка как иностранного на первое место выдвигается формирование коммуникативной компетенции, под которой понимается «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 98].

Эффективное формирование коммуникативной компетенции возможно лишь при взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности в едином временном пространстве и на основе общего языкового материала. При этом одним из самых сложных видов речевой деятельности является аудирование: даже отличное знание лексики и грамматики не гарантирует инофону полного понимания речи носителей языка в естественных условиях общения. Причины возникающих трудностей связаны, прежде всего, с особенностями аудирования как вида речевой деятельности: во-первых, объём слуховой памяти ограничен (обычно не превышает 12–15 слогов); во-вторых, в естественных условиях информация поступает линейно и однократно, слушающий лишён возможности что-либо изме-

нить в речевом потоке или вернуться к информации, вызвавшей затруднения [4, с. 228].

Однако при этом человек способен понимать на слух значительно больший объём информации по сравнению с тем, что он может выразить посредством устной или письменной речи. В связи с этим особенно актуальным становится формирование умения не только аудировать, но и интерпретировать аутентичный текст, создавать на его основе новое речевое произведение. Следует подчеркнуть, что использовать в учебном процессе аутентичные тексты, то есть тексты, созданные носителями языка для носителей языка, необходимо как можно раньше. При этом, как мы отмечали ранее, преподаватель должен перенаправить свои основные усилия с толкования конкретного аудиоматериала на «обучение определённому алгоритму действий, которым можно пользоваться применительно к любому звучащему тексту» [3, с. 178].

Важно отметить, что выбор материала для аудирования и дальнейшей интерпретации не должен быть случайным. Во-первых, предложенный преподавателем звучащий текст должен быть интересен и актуален для обучающихся. Это необходимо для формирования у слушающих устойчивого мотива к самостоятельной деятельности по освоению и истолкованию аудиотекста. Во-вторых, обучающимся должна быть понятна ситуация текста, то есть герои должны действовать в таких условиях, с которыми обучающиеся уже встречались или потенциально могут встретиться в реальной жизни. В-третьих, звучащий текст не должен содержать незнакомые грамматические конструкции, в то время как незнакомая лексика может быть представлена достаточно широко. И наконец, в-четвертых, предпочтение желательно отдавать нравственно значи-

мым аудиоматериалам, поскольку это позволяет решить на занятии не только образовательные, но и воспитательные задачи.

Работа с аудиотекстом состоит из нескольких последовательных этапов: подготовки к слушанию, непосредственно слушания и заданий, направленных на выявление понимания прослушанного текста и его интерпретацию. При этом восприятие и осмысление любого текста (звучащего или читаемого) протекает в определенной логике: «от прямого созерцания объекта через понимание его системного (языкового) значения к осознанию его частного смысла и представлению его в образном виде, и далее к раскрытию текстового смысла путем установления смысловых связей между единицами текста» [5, с. 225]. Рассмотрим основные принципы и содержание работы со звучащим текстом на примере короткого анимационного фильма «Содержание важнее внешнего вида» [7].

На этапе подготовки к слушанию преподавателю, прежде всего, следует обратить внимание обучающихся на ключевые единицы предложенного материала: понимание ситуации текста, то есть совокупности времени, места и действующего лица, устранил большую часть трудностей восприятия и облегчит осознание услышанного.

В предложенном анимационном фильме всего один герой, однако он, скорее всего, незнаком обучающимся, и его имя может вызвать определенные затруднения при слушании. В связи с этим преподаватель может дать краткий комментарий: *Ходжа Насреддин* – герой коротких юмористических рассказов и сказок мусульманского Востока, сочетает в себе черты мудреца и глупого человека одновременно, высмеивает отрицательные качества характера. Два других компонента ситуации текста – время и место – просты и не должны вызывать трудности при восприятии.

Кроме того, на подготовительном этапе следует уточнить понимание обучающимися некоторых лексических единиц, особенно тех, которые в разных контекстах могут реализовывать разные значения. Приведем в качестве примера следующие задания:

Задание 1. Познакомьтесь с комментарием, который поможет вам лучше понять аудиотекст.

Претензии (*мн.ч.*) – *здесь*: поведение, поступки того, кто хочет признания другими каких-либо достоинств, качеств, которые он сам себе приписывает.

Задание 2. Прочитайте слова. Если необходимо, посмотрите их значения в словаре.

Брызги, годиться / пригодиться, зрелище, очаровывать / очаровать, скала.

Задание 3. Обратите внимание на выражение «*открыться взору*». Как вы его понимаете? Приведите пример его употребления в речи. Замените данное выражение синонимичной конструкцией.

Далее преподаватель дает установку на критическое слушание и предъявляет аудиотекст или ау-

диовизуальный материал:

Задание. Посмотрите анимационный фильм «Содержание важнее внешнего вида». Подготовьтесь ответить на вопросы и выполнить задания.

В естественных условиях восприятия звучащей речи у слушающего, как правило, нет возможности многократного обращения к аудиотексту: информация поступает линейно и однократно. Однако в условиях обучения преподаватель может варьировать количество предъявлений текста в зависимости от конкретных задач и уровня языковой подготовки группы.

На послепросмотровом этапе осуществляется контроль осознания текста не только на уровне значения отдельных языковых единиц, но и на уровне смысла, который они приобретают в данном контексте. Обучающимся могут быть предложены следующие задания:

Задание 1. Скажите, соответствуют ли содержанию текста следующие высказывания.

1) Ходжа Насреддин часто приходил на берег моря.

2) Ему очень нравилось смотреть на море.

3) Ходжа Насреддин решил попить морской воды.

4) Вода показалась ему вкусной.

Задание 2. Перескажите аудиотекст, заменяя прямую речь косвенной.

На этом уровне можно также предложить обучающимся закончить высказывания в соответствии с содержанием текста или дать задания в тестовой форме с множественным выбором (см., например, подобные задания: [2; 6]). Когда преподаватель убедится, что предложенный материал понят учащимися на уровне смысла, можно переходить к контролю понимания звучащего текста на уровне представления.

Под представлением традиционно понимают «образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же воображения» [1, с. 210]. Этот этап работы является наиболее сложным, поскольку возникающие в сознании человека образы требуют интерпретации – переработки и оценки полученной информации, установления связей эксплицитно и имплицитно выраженных смыслов. В качестве примера приведем следующие задания на интерпретацию содержания анимационного фильма «Содержание важнее внешнего вида»:

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1) Что хотел выяснить Ходжа Насреддин, спустившись к воде? Оправдались ли его ожидания?

2) Как вы считаете, нужна ли «красота ради красоты» или у всего в мире должно быть практическое применение, всё должно приносить пользу?

3) К каким сферам жизни, на ваш взгляд, можно применить эту притчу?

Задание 2. Подумайте над названием притчи – «Содержание важнее внешнего вида». Какую роль в понимании проблемы притчи играет её название? Как бы вы назвали эту притчу?

Задание 3. Познакомьтесь с русской пословицей: «*Не суди о книге по обложке*». Как вы её понимаете? Как данная пословица связана с основной мыслью притчи?

Как вы думаете, что важнее: форма или содержание? Аргументируйте свою точку зрения.

Задание 4. Обратите внимание на слова русского писателя А.П. Чехова: «*В человеке должно быть всё прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли*». Как вы их понимаете? Напишите сочинение-рассуждение на данную тему.

Таким образом, в ходе последовательной работы со звучащим текстом на уровне значения, смысла и представления обеспечивается взаимосвязанное обучение, охватывающее все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение и письмо. Наиболее широкие возможности по формированию и совершенствованию навыков устной и письменной речи открывает интерпретация аутентичного звучащего текста, поскольку она предполагает необходимость высказать и аргументировать свою точку зрения. Дополнительные задания на обсуждение тематически и (или) идейно связанных с аудиотекстом материалов (русских пословиц, высказываний писателей и т. п.) позволяют активно развивать навыки дискуссии.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что организованная таким образом комплексная работа по обучению аудированию и интерпретации даже небольшого по объёму аутентичного текста позволяет эффективно формировать коммуникативную компетенцию, и, следовательно, готовит учащихся к использованию языка в естественных ситуациях общения.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Барышева О.А. Особенности работы с аудиотекстом на занятиях по русскому языку как иностранному на основном курсе (на примере притчи «Все оставляет свой след») // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сб. науч. статей XV междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 72–75.
3. Барышева О.А., Сергеева Н.М. Работа со звучащим текстом как важнейшая составляющая обучения русскому языку как иностранному (на примере работы с аудиотекстом «Это хорошо») // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 178–180.
4. Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 480 с.
5. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка

как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1. – М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2012. – С. 206–231.

6. Сергеева Н.М. Комплексная работа с аудиотекстом на уроках русского языка как иностранного (на примере притчи «О сорокадневном цикле привыкания») // Человек в информационном пространстве: сб. науч. трудов / под общ. ред. Т.П. Курановой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 310–314.

7. Содержание важнее внешнего вида. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=66QM7AKDM7U> (дата обращения: 10.01.2018).

8. Шукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

References

1. Azimov E.H.G. SHCHukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M.: Izd-vo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Barysheva O.A. Osobennosti raboty s audiotekstom na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu na osnovnom kurse (na primere pritchi «Vse ostavlyayet svoj sled») // YAzyk, kul'tura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoj auditorii: sb. nauch. statej XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016. – S. 72–75.
3. Barysheva O.A., Sergeeva N.M. Rabota so zvuchashchim tekstem kak vazhnejshaya sostavlyayushchaya obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere raboty s audiotekstom «Ehto horosho») // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – S. 178–180.
4. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. – M.: FLINTA: Nauka, 2012. – 480 s.
5. Kulibina N.V. Tekst kak resurs obucheniya rechevomu obshcheniyu na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo / nerodnogo // Teksty lekcij i obrazcy urokov (dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo). Vyp. 1. – M.: GosIRYA im. A.S. Pushkina, 2012. – S. 206–231.
6. Sergeeva N.M. Kompleksnaya rabota s audiotekstom na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo (na primere pritchi «O sorokadnevnom cikle privykaniya») // SHelemek v informacionnom prostranstve: sb. nauch. trudov / pod obshch. red. T.P. Kuranovoj. – YAroslavl': RIO YAGPU, 2016. – S. 310–314.
7. Soderzhanie vazhnee vneshnego vida. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.youtube.com/watch?v=66QM7AKDM7U> (data obrashcheniya: 10.01.2018).
8. SHCHukin A.N. Obuchenie rechevomu obshcheniyu na russkom yazyke kak inostrannom. – M.: Russkij yazyk. Kursy, 2012. – 784 s.

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К САМОРАЗВИТИЮ

Автор определяет пути формирования готовности подростков к саморазвитию на примере санаторной школы-интерната. В статье готовность к саморазвитию определена как психофизиологическое состояние и процесс, обеспечивающий актуализацию потенциальных возможностей подростка через совокупность мотивационных, интеллектуальных, предметно-практических, эмоциональных, волевых, экзистенциальных качеств личности и самокоррекцию. В качестве условий педагогического сопровождения формирования готовности подростков к саморазвитию определены: учет биологического развития и особенностей среды, условий обучения и воспитания, стимулирование рефлексивной позиции в определении собственных потребностей.

Ключевые слова: подростки, развитие, готовность, саморазвитие, санаторная школа-интернат, условия, педагогическое сопровождение, рефлексивная позиция, особенности среды, потребности.

Современному развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые ответственны за свой выбор, мобильны, способны к сотрудничеству, ориентированы на успех и готовые к саморазвитию.

Дефиниция «готовность» широко используется в психологической и педагогической литературе для описания разнообразных способностей человека.

Понятие «готовности-неготовности» понимается нами как состояние, способствующее или препятствующее проявлению активности.

Толковый словарь определяет готовность, как настрой организма на действие или реакцию; состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта (простого с точки зрения биологической детерминации и сложного в когнитивном плане и в плане развития) [4].

С точки зрения психофизиологии – это состояние психической и физиологической готовности к действию или деятельности; настрой и мобилизация на предстоящую деятельность [5].

Мы согласны с определением О.В. Царьковой, что готовность является интегральным качеством личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе [6].

Мы считаем, что готовность к саморазвитию – это психофизиологическое состояние и процесс, обеспечивающий актуализацию потенциальных возможностей подростка через совокупность мотивационных, интеллектуальных, предметно-практических, эмоциональных, волевых, экзистенциальных качеств личности и самокоррекцию. Следовательно, готовность к саморазвитию – это комплексная характеристика личности.

Формирование готовности подростка к саморазвитию, по нашему мнению, зависит от следующих факторов: учета биологического развития и особенностей среды, условий обучения и воспитания, становление рефлексивной позиции в определении собственных потребностей.

Подростковый период является переходным от детства к взрослости, который отличает постоянный выбор между системой личных интересов и новыми социальными взаимоотношениями. Подросток сравнивает свой накопленный опыт поведения с потенциальными возможностями саморазвития.

Исследователи отмечают ухудшение показателей физического, психического и психологического здоровья подростков, поэтому все большее их число обучается в санаторных школах-интернатах для детей, нуждающихся в длительном лечении. Специфика санаторной школы-интерната: круглосуточное пребывание детей, чередование урочной и внеурочной деятельности, выбор курсов внеурочной деятельности и дополнительного образования и т.п. Все это дает возможность для выхода за рамки классно-урочной системы и реализации практической составляющей жизнедеятельности подростка [1].

Моделирование среды санаторной школы-интерната осуществляется с учетом образовательного, воспитательного и лечебно-оздоровительного процесса через рефлексивное осознание воспитанником взаимодействия с субъектами образовательных отношений. Нами разработан социально-психологический тренинг, который направлен на создание таких условий, в которых воспитанники санаторной школы-интерната могли бы формировать в себе навыки рефлексивного поведения.

Рефлексивно-самопознавательный процесс начинает бурно развиваться именно в подростковом возрасте. В этом возрасте особенно остро встают вопросы «кто я такой?», «что я могу?», «что я думаю, как и почему?». Иногда подростку трудно самому найти ответы на эти вопросы. Поэтому крайне важно создать для подростков такие педагогические условия, в которых бы открылось поле для расширения их кругозора, понимания своего места в этом мире и своего творческого потенциала.

Разработанный нами тренинг дает возможность подросткам изучить актуальные для себя психологические особенности, понять самого себя, разобраться в отношении других людей к себе.

Программа тренинговых занятий учитывает особенности детей, находящихся в условиях санаторной школы-интерната, и руководствуется рядом принципов, основанных на идеях М.И. Рожкова:

- принцип стимулирования саморазвития человека как основной и предполагающий мотивирование и стимулирование как запуск данного процесса;
- принцип оптимистической стратегии, который предполагает, что педагог должен видеть в подростке, прежде всего лучшее и опираться на это лучшее в своей работе с ним. При этом необходима вера педагога в позитивное развитие ребенка;
- принцип социальной адекватности воспитательно-коррекционных мер, который требует соответствия методов и средств формирования готовности к саморазвитию;
- принцип индивидуализации воспитательно-коррекционного воздействия на подростков, который предполагает определение индивидуального подхода в социальном развитии каждого воспитанника, специальных задач, которые соответствовали бы его индивидуальным особенностям, предоставление возможности каждому ребенку для самореализации и самораскрытия;
- принцип социального закаливания, предполагающий включение детей в решение различных проблем в имитируемых ситуациях, а также выработку социального иммунитета и рефлексивной позиции;
- принцип субъектности, который требует от ребенка активной позиции и понимания важности работы над собой, а от педагога – сопровождения, исключающего решение проблем подростка за него.

В качестве основания для классификации потребностей в саморазвитии мы опирались на идею О.С. Гребенюк о развитии сущностных сфер человека [2]. На основании этого мы выделяем семь

групп потребностей: потребности в интеллектуальном развитии, потребности в развитии своей эмоциональной сферы, потребности в регулировании своих интересов и желаний, потребности в преодолении, потребности в самореализации, потребности в понимании перспектив своего существования [1].

Для раскрытия процесса готовности подростков к саморазвитию мы обозначили три уровня (табл. 1).

На базе муниципального общеобразовательного учреждения «Санаторная школа-интернат № 6» города Ярославля с 2012 года проходит опытно-экспериментальная работа под руководством М.И. Рожкова. На начальном этапе опытно-экспериментальной работы отмечалась низкая готовность к саморазвитию (табл. 1). Это мы связываем с условиями проживания и обучения детей в санаторной школе-интернате, которое подразумевало четкий регламент жизни воспитанников. Каждый день ребенка проходит по установленному расписанию, а большинство видов его активности организует и контролирует воспитатель, при этом регулярно оказывая ученику необходимую помощь в учебной деятельности и других сферах его жизни. Таким образом, у ребенка формируется привычка следовать требованиям взрослых без потребности сделать собственный выбор или самостоятельно решить возникшую проблему.

С детства воспитанники интерната усваивают тот факт, что всегда могут рассчитывать на помощь со стороны других людей, что в итоге приводит к формированию у них таких качеств, как пассивность, несамостоятельность, инфантильность, неуверенность в себе и, как следствие, отсутствие стремления к саморазвитию.

В ходе опытно-экспериментальной работы определен ряд вопросов, требующих разрешения. Так внешние воспитательные воздействия принимаются

Таблица 1

Характеристика уровней готовности подростков к саморазвитию

Уровень	Характеристика уровня (М.И. Рожков)	Характеристика подростка
Низкий	процесс в начальном состоянии, формирование способности носит эпизодический характер, осуществляется по готовым шаблонам	Пассивен. Полагается скорее на обстоятельства и других людей, чем на собственные силы. Довольствуется готовыми шаблонами и имеющимися знаниями, не стремится приобретать новые. Не склонен к самоанализу. Старается избегать ответственности. Возможные препятствия и неудачи могут заставить отступить от поставленной цели. Не в полной мере признает свои недостатки или не считает нужным над ними работать.
Средний	процесс считается не главенствующим для всестороннего развития личности, но отмечается стремление к саморазвитию, приобретению качеств «самости» и отмечаются частичные проявления по интересующим подростка темам	Не считает важным всестороннее развитие личности, но стремится приобретать новые знания по интересующим темам. Может проявлять настойчивость и упорство в достижении значимых для него целей. В случае необходимости готов взять на себя ответственность. Знает свои достоинства и недостатки, но не всегда имеет желание и возможность что-то в себе менять. Достаточно хорошо умеет осознавать свои мысли и чувства, но не склонен к глубокому и тщательному обдумыванию собственных действий, поступков.
Высокий	процесс проявляется в деятельности подростка, в его проектировании, что указывает на устойчивые черты индивидуальности. Подросток имеет четкое понимание о реализации проекта своего саморазвития	Склонен к рефлексии, осознанию своих мыслей, чувств, поступков. Инициативен, открыт новому опыту. Целеустремлен, имеет четкое представление о своем будущем. Стремится к самопознанию. Умеет брать на себя ответственность. Старается не сдаваться в случае трудностей и неудач, верит в свои силы. В решении задач полагается на собственные способности, не рассчитывая на помощь окружающих. Работает над собой, осознает свои недостатки и стремится их исправить.

Уровень готовности к саморазвитию (в %)

Уровень	Начальный этап (НЭ) (7 кл., 2014–2015 уч. год)	Итоговый этап (ИЭ) (9 кл., 2016–2017 уч. год)
Высокий	-	34
Средний	26	48
Низкий	73	18

ребенком, но не переходят во внутренний план и не способствуют развитию у него потребности в самосовершенствовании и саморазвитии. Кроме того, большую часть времени дети проводят в отрыве от семьи, а многие, к тому же, не имеют в числе своих родственников позитивного примера успешного, целеустремленного, решительного человека, что также заставляет их «плыть по течению», не предпринимая усилий в организации собственной жизни.

Данная ситуация оказывала негативное влияние на жизнь выпускников санаторной школы-интерната, а, следовательно, требовался комплексный подход и педагогическое сопровождение, направленные на формирование у подростков готовности к саморазвитию.

Целенаправленная деятельность всех участников образовательных отношений санаторной школы-интерната по формированию готовности подростков к саморазвитию: учет индивидуально-возрастных особенностей подростков, снижение регламентации жизни воспитанников, создание в учреждении среды саморазвития и реализация, представленных ранее принципов позволила достичь позитивной динамики. В результате реализации условий педагогического сопровождения формирования готовности к саморазвитию получены следующие данные (табл. 2).

Итак, работа всех участников образовательных отношений по формированию готовности подростков к саморазвитию позволила получить увеличение показателя высокого уровня готовности подростков к саморазвитию на 34%. Мы отмечаем, что итогом опытно-экспериментальной работы стали склонность подростков к рефлексии, осознанию своих мыслей, чувств, поступков. Подростки санаторной школы-интерната стали представлять свое будущее и стремиться брать ответственность за него, осознавать свои недостатки, но верить в свои силы и работать над собой.

Следовательно, формированию готовности подростков к саморазвитию способствовало следующее педагогическое сопровождение: учет биологического развития и особенностей среды, условий обучения и воспитания, стимулирование рефлексивной позиции в определении собственных потребностей.

Библиографический список

1. Аракчеева С.А., Рожсков М.И. Социально-педагогическое сопровождение саморазвития под-

ростков в условиях санаторной школы-интерната // Социальная педагогика в России. – 2015. – № 5. – С. 39–43.

2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000. – 572 с.

3. Ильин Е. Психофизиология состояний человека: терминологический словарь. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

4. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: vocabulary.ru (дата обращения: 15.09.2015).

5. Саратовова Л.М. Психолого-педагогические особенности подростков с особыми образовательными потребностями // Молодой ученый. – 2011. – № 11. – Т. 2. – С. 102–104 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/34/3833/> (дата обращения: 24.01.2018).

6. Царькова О.В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 240 с.

References

1. Arakcheeva S.A., Rozhkov M.I. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya podrostkov v usloviyah sanatornoj shkoly-internata // Social'naya pedagogika v Rossii. – 2015. – № 5. – S. 39–43.

2. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. Osnovy pedagogiki individual'nosti. – Kaliningrad, 2000. – 572 s.

3. Il'in E. Psihofiziologiya sostoyanij cheloveka: terminologicheskij slovar'. – SPb.: Piter, 2005. – 412 s.

4. Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii / pod red. A. Rebera, 2002. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: vocabulary.ru (data obrashcheniya: 15.09.2015).

5. Saratova L.M. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti podrostkov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami // Molodoj uchenyj. – 2011. – № 11. – T. 2. – S. 102–104 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/34/3833/> (data obrashcheniya: 24.01.2018).

6. Car'kova O.V. Formirovanie gotovnosti budushchego tekhnika k resheniyu innovacionnyh proizvodstvennyh zadach: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2009. – 240 s.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ КЛУБА НАСТОЛЬНЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

В статье раскрыта сущность настольных игр, представлены подходы к их классификации, выделены их психолого-педагогические особенности и специфические признаки. Актуализировано создание клубов настольных интеллектуальных игр: цели, задачи, формы, методы и содержание работы, нормативные основы, результаты и критерии эффективности.

Проанализирован опыт работы клубов настольных интеллектуальных игр городов Армавира и Лабинска Краснодарского края, в том числе, связанный с реализацией социально-педагогических программ и проектов, включающих в себя проведение настольных интеллектуальных игр определённого содержания, обусловленного проектной целью. В статье приведены примеры тематических игротек, направленных на формирование патриотического сознания детей, подростков и молодёжи, а также на повышение познавательной мотивации и уровня социализации учащихся начальных классов коррекционной школы.

Ключевые слова: клуб, настольная интеллектуальная игра, воспитание, развитие, социально-педагогическая программа.

В современном образовательном пространстве игровые технологии широко используются в качестве одного из значимых средств воспитания и обучения. Игра относится к основным видам человеческой деятельности, наряду с учением и трудом. Для детей она – не просто интересное времяпрепровождение, но способ моделирования внешнего, взрослого мира, в процессе которого, они вырабатывают схемы взаимоотношений со сверстниками [9]. Игровая среда подразумевает свободу выбора и самоопределения. Следовательно, образовательный эффект в играх значительно усиливается, так как внутренняя мотивация выступает его катализатором. Игропедагогика – это сочетание игропрактики с педагогическим дизайном, то есть при построении игр и игровой среды используются методические основы построения образовательного процесса. Результаты даже с самыми не мотивированными на учебу детьми бывают весьма неожиданными [4]. Одними из наиболее эффективных, в образовательном плане, являются настольные игры.

Большинство современных настольных игр, по мнению психологов Н.Г. Салминой, И.Г. Тихановой, направлено на формирование разнообразных метакогнитивных умений, являющихся базисными для освоения конкретных предметных умений, в том числе учебных. Игровой формат существенно меняет отношение детей к решению учебных задач, повышая мотивацию. Освоение учебной информации и универсальных учебных действий в настольных играх происходит в процессе достижения игровой цели. В настольных играх могут усваиваться и конкретные интеллектуальные умения (счет, сложение, обогащение словаря и др.) [7].

Настольные игры имеют длительную историю своего существования, измеряемую тысячелетиями. Их отличительной особенностью является «живое» совместное общение игроков, протекаю-

щее в необычной обстановке – имитируемой действительности, воссоздаваемой благодаря правилам, игровым атрибутам, воображению участников и талантам авторов-разработчиков [3]

Настольная игра — игра, основанная на манипуляции относительно небольшим набором предметов, которые могут целиком разместиться на столе или в руках играющих. Такие игры не требуют активного перемещения игроков, наличия дополнительного технически сложного инвентаря или специальных сооружений, игровых площадок, полей и т.п. [5]. Можно выделить и другие их особенности:

1. Настольные игры максимально локализованы в пространстве.
2. Алгоритм и правила настольных игр заранее предопределены.
3. Настольные игры в подавляющем большинстве случаев требуют участия как минимум двух игроков и/или команд, то есть они всегда ориентированы на живое общение.
4. Настольные игры отличаются большей степенью условности [3].

Настольные игры характеризуются также рядом специфических признаков:

- настольная игра предусматривает решение различных когнитивных задач, развивая познавательные способности участников;
- решение игровых задач требует от участников развития навыков планирования, выработки игровой стратегии и тактики, с учетом позиций остальных игроков, умения субординировать игровые цели, определения приоритетных задач;
- коллективная форма проведения (особенно в настольных играх с ролевыми элементами) требует овладения разными коммуникативными умениями (сотрудничество, умение работать в команде, учитывать мнения и игровые цели других участников);
- соревновательная мотивация в ситуации выигрыша/проигрыша в ряде игр требует, с одной

стороны, развития эмоциональной саморегуляции, а с другой – способствуют ее становлению [8].

Настольные интеллектуальные игры становятся всё более популярным видом культурного досуга в детской и молодёжной среде, хотя прекрасно подходят и для разновозрастного состава участников: педагогов и воспитанников, родителей и детей, что раздвигает границы их педагогического использования не только для организации досуга, но и в сфере образования. Спектр игр достаточно широк, чтобы удовлетворить любые запросы участников с учётом возрастных, физических, интеллектуальных и иных особенностей.

На современном этапе, сочетая высокую изобразительность (картинность) и сценарную гибкость, настольная игра позволяет рассказывать о вымышленных и реальных событиях, моделировать ситуации, благодаря чему игроки при помощи своего воображения и воображения авторов игры, могут получить уникальные знания и опыт. Именно это обстоятельство позволяет нам говорить о том, что у настольных игр очень большой образовательный потенциал [3].

Настольные игры находятся в широком доступе. Количество и качество игр постоянно растёт, многие из них стоят довольно дорого. Их можно приобрести в магазине или заказать через интернет, но при этом возникает ряд проблем:

- Как выбрать игру, отвечающую конкретным потребностям и интересам предполагаемых участников?

- Какие игры можно использовать не только для развлечения, но и для образования?

- Как эффективно организовать игру?

Можно просматривать видеозаписи игр в интернете, читать отзывы, но это займёт много времени и для человека, не имеющего достаточного опыта в данной сфере, станет сложной задачей. Наиболее удачным решением данной проблемы, с нашей точки зрения, является организация клубов настольных интеллектуальных игр, в которых опытные специалисты знакомят всех желающих с игровыми новинками (авторы игр – российские и европейские игротехники), проводят мастер-классы и турниры, консультируют, предоставляют возможность с пользой провести досуг и выбрать подходящие игры для различных контингентов участников.

Работа таких клубов осуществляется в нашей стране более 10 лет, но большинство из них действует на платной основе, что порождает проблему доступности данного вида досуга для многих участников: детей, малоимущих и др. С 2011 года в г. Армавире и Лабинске (Краснодарский край) мы организуем работу клубов настольных интеллектуальных игр на базе учреждений культуры – библиотек, культурных центров, общественных организаций, работающих бесплатно. Занятия в таких клубах называются игротекками.

Цель вовлечения детей и молодёжи в занятие настольными играми триединая: обучение, воспитание, развитие. Участники игротек расширяют свой кругозор и словарный запас, знакомятся с научными фактами, развивают логическое, тактическое и стратегическое мышление, учатся спортивному поведению, взаимоуважению, дисциплине, терпению, умению проигрывать и побеждать, что способствует развитию самоконтроля, выдержки, самоанализа, рефлексии, внимания. Ряд игр, предлагаемых нами, способствует развитию моторики, эстетического вкуса, ловкости, координации движений, другие направлены на познание окружающего мира, истории и литературы. Такая деятельность хорошо организует свободное время детей, подростков и молодёжи, способствует сплочению коллективов.

В работе клубов нами используются различные виды настольных интеллектуальных игр, которые можно классифицировать:

- по наличию игровых предметов (игры с карточками, игры миниатюр, настольные игры с игровым полем, ролевые игры, словесные игры);

- по количеству игроков (для фиксированного числа игроков – от 2 до 10 человек и для произвольного количества игроков);

- по степени кооперации игроков (каждый сам за себя, команда на команду, коалиционные игры – по ходу действия игроки могут самостоятельно объединяться в группы (коалиции) и действовать совместно, кооперативные игры: игроки играют на общий результат – вместе выигрывают или проигрывают);

- по области использования: для досуга, развлечения, для общения, коммуникации, соревновательные, головоломки, для разминки мозгов, обучающие, тренинговые, образовательные.

Подборка настольных игр может быть не свободной, а тематической, преследуя конкретные учебно-воспитательные цели. Такой подход к организации настольных игр был нами успешно апробирован в ряде социально-педагогических программ и проектов:

- Программа «Истории ожившие страницы» (реализована в 2012 г. в г. Армавире и Усть-Лабинске при поддержке администрации Краснодарского края) – игротекки, посвящённые мировой и отечественной истории;

- Программа «Воспитание игрой» (реализована в г. Армавире и Лабинске в 2014 г. при поддержке администрации Краснодарского края) – игротекки, направленные на сопровождение коррекционной работы учащимися с диагнозом ЗПП и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации;

- Программа «Живая книга» (реализована в г. Армавире в 2014–2015 гг. при поддержке администрации Краснодарского края) – игротекки, посвящённые художественной литературе;

– Проект «Россия – Родина моя!» (реализован в гг. Армавире и Лабинске в 2015–2016 гг. при поддержке Общества «Знание» России) – игротеки, посвящённые отечественной истории и культуре;

– Программа «Люблю мой край, мою Россию» (реализована в гг. Армавире и Лабинске в 2016–2017 гг. при поддержке администрации Краснодарского края) – игротеки, посвящённые российской географии, истории и культуре.

В работе, направленной на патриотическое воспитание, отдаётся предпочтение играм, связанным с историей и культурой России: бирюльки (старинная русская настольная игра и народный промысел), «Природные чудеса России», «Картины русских художников» и «Достопримечательности России», «Князья», «Ледовое побоище», «День Победы» и другие. Благодаря им, воспитанники клуба расширяют свой кругозор, вспоминают героические страницы истории России, знакомятся с картинами русских художников, узнают о многих культурных памятниках и природных достопримечательностях нашей Родины.

Рассмотрим подробнее организационно-методические основы клуба настольных интеллектуальных игр на примере клуба «Игротека» (руководитель – В.Э. Шилов), работающего с 2015 г. на базе МБУК «Лабинский культурный центр».

Цели и задачи деятельности клуба «Игротека»:

– развитие интеллектуальных способностей, логического, тактического и стратегического мышления, внимания, моторики, эстетического вкуса, ловкости, координации движений, коммуникативных способностей;

– знакомство с научными фактами, познание окружающего мира, истории и литературы, углубление знаний в различных областях культуры;

– расширение кругозора и словарного запаса воспитанников клуба;

– обучение спортивному поведению, взаимопомощи, дисциплине, терпению, умению проигрывать и побеждать;

– организация разумного досуга детей, подростков и молодёжи;

– развитие умений принимать решения и прогнозировать их последствия.

Основной формой работы клуба «Игротека» является групповое занятие, проводимое в соответствии с утверждённым расписанием под руководством руководителя клуба. Занятие начинается с постановки цели и задач занятия, объяснения правил игры. Для организации учебно-воспитательного процесса применяются разъяснительные беседы. По необходимости организуются индивидуальные и семейные занятия. Предусматривается участие в турнирах по настольным интеллектуальным играм и мастер-классам.

Воспитательная работа проводится, как во время занятий, так и в свободное время, индивидуаль-

но и в группе в форме бесед, лекций, культурных мероприятий, общественных поручений, участия в проведении общественных мероприятий (в рамках социальных программ).

Данная работа осуществляется в соответствии с планами работы МБУК «Лабинский культурный центр» и в тесном сотрудничестве с государственными и общественными организациями. Руководитель клуба должен уделять большое внимание повышению общеобразовательного уровня своих воспитанников, следить за успеваемостью в общеобразовательных учреждениях, дисциплиной, установить контакт с родителями (законными представителями) воспитанников.

Цель воспитательной работы – целенаправленное педагогическое воздействие на формирование социально-ценных качеств личности воспитанника клуба, его интеллектуальное развитие.

Она обуславливает задачи, решаемые в процессе воспитательной деятельности руководителя коллектива:

1) комплексное воздействие на формирование социально-значимых качеств личности воспитанников клуба, путём реализации педагогически значимых программ и проектов;

2) привитие воспитанникам нравственных норм: понимание и принятие жизненных ценностей, таких как патриотизм, справедливость, нравственность, дружба, истина, долг, свобода, честь, верность; направленность на развитие таких социально-значимых качеств личности как ответственность, доброта, щедрость, уважение к людям, искренность, товарищество, ответственность, целеустремлённость, самообладание, сильная воля, стремление к саморазвитию и др.;

3) повышение уровня знаний об истории, традициях, культурных и духовных ценностях России, расширение кругозора воспитанников клуба;

4) поддержка высокого уровня сплочённости членов клуба «Игротека»;

5) приобщение к здоровому образу жизни, профилактика вредных привычек; формирование здоровых интересов и потребностей.

Духовно-нравственное воспитание включает в себя формирование патриотизма, коллективизма, достоинства и чести, чувства долга и ответственности, дружбы и товарищества, дисциплинированности, скромности и требовательности к себе, культуры поведения.

Основные воспитательные мероприятия:

– соревновательная (турнирная) деятельность воспитанников и ее анализ;

– проведение тематических праздников и иных мероприятий;

– встречи с известными игротехниками и чемпионами регионального, всероссийского и международного уровня;

– беседы педагогического содержания;

- тематические диспуты и беседы;
- трудовые сборы, субботники;
- поездки на турниры по интеллектуальным настольным играм;
- участие в добровольческой, социально полезной работе с детьми и подростками из Центра профилактики семейного неблагополучия, в работе социально-педагогических программ и проектов.

Социальное партнёрство с учебными заведениями, общественностью, родителями выступает неотъемлемым элементом успешной реализации учебно-воспитательного процесса клуба «Игротека». Руководитель сотрудничает с Армавирской городской молодёжной общественной организацией «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» (руководитель – И.В. Герлах), совместно реализуя социально-полезные программы и социально-педагогические проекты муниципального и регионального уровня, регулярно обеспечивает участие воспитанников клуба в турнирах по настольным интеллектуальным играм, проводимых другими клубами, взаимодействует с МБУК «Родниковский культурно-досуговый центр» Курганинского района и Центром профилактики семейного неблагополучия г. Лабинска, проводя совместные мероприятия.

К организационной и воспитательной работе клуба активно привлекаются родители воспитанников: ведётся индивидуальная работа, консультирование, включение родителей в организацию и проведение мероприятий клуба, в том числе, выездных. Нормативную основу деятельности клуба составляют:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [1].

2. Закон Краснодарского края от 30 декабря 2013 г. № 2867-КЗ «О патриотическом и духовно-нравственном воспитании в Краснодарском крае» (В ред. Закона Краснодарского края от 04.02.2014 г. № 2895-КЗ) [2].

3. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года» [6].

Организация учебно-воспитательного процесса в клубе настольных интеллектуальных игр предусматривает различные методы:

- теоретические (беседы, объяснения, изучение правил игр);
- визуальные (просмотры видеозаписей мастер-классов настольных игр);
- игровые (основной метод).

Для организации учебно-воспитательной работы в клубе используются следующие педагогические технологии:

- технология коллективного взаимообучения;
- обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа);

- информационно-коммуникационные технологии;

- здоровьесберегающие технологии;

- разнообразные игровые технологии.

Учебно-тематический план работы клуба рассчитан на 1 год и включает в себя 97 занятий разнообразного содержания. В течение года нами проводится 3 межгородских турнира по различным настольным играм, организуются открытые игровые площадки в рамках культурных акций «Ночь музеев», «Ночь искусств». В течение 10 лет (ежегодно) мы проводим Южный региональный ролевой конвент «ЮРКОН», в рамках которого работает трёхдневная открытая площадка настольных интеллектуальных игр. В работе площадки участвуют «настольщики» из различных городов юга России, проводятся мастер-классы по новым играм, представляются авторские игровые проекты, проводятся отборочные соревнования и турниры всероссийского уровня.

При реализации социально-педагогических программ для конкретной целевой группы нами разрабатываются специализированные планы работы, включающие в себя игры, направленные на достижение программной цели. Так, например, в коррекционной работе программы «Школьная игротека», реализованной в течение 2016–2017 уч. года для учащихся коррекционных начальных классов школы-интерната № 1 «КАЗАЧЬЯ» г. Армавира с целью повышения познавательной мотивации и уровня социализации учащихся начальных классов коррекционной школы с помощью настольных интеллектуальных игр, был разработан учебно-тематический план включающий в себя следующие настольные интеллектуальные игры:

1. Развитие речи и воображения: «Я тебя понимаю», «Словодел».

2. Устный счёт: «Корова 006», «Огород», «Жадный тролль», «Черепашьи бега».

3. Память: игры серии «МЕМО».

4. Внимание и реакция: «Огород», «7 драконов», «Котопасы», «Коридорчики».

5. Координация движений, мелкая моторика: «Дженга», «Бирюльки», «Паника», «Гномы – лесорубы», «Японский домик».

6. Логика: «Корова 006», «Каркассон», «Ква», «Варенье», «Просто гениально», «Башни», «Эволюция», «Коридорчики».

7. Коммуникативные навыки: «Зоопарк», «Гномы-саботёры», «Я тебя понимаю», «Остров сокровищ».

8. Расширение кругозора: «Эволюция», игры серии «МЕМО», «Поход на Византию», «День Победы».

Критериями эффективности работы клуба служат:

- стабильный состав и минимальный уход воспитанников из клуба;

– регулярное пополнение состава клуба, в том числе, членами семей (дети привлекают родителей);

– успешные показательные и турнирные выступления воспитанников клуба;

– активное участие воспитанников клуба в открытых мероприятиях.

Мониторинг работы клуба «Игротека» в течение 3 лет показал следующие **результаты:**

– привитие воспитанникам устойчивого интереса к занятиям настольными интеллектуальными играми;

– высокий уровень развития интеллекта воспитанников клуба;

– знание воспитанниками клуба правил настольных игр (не менее 15 игр);

– получение воспитанниками клуба нового (уникального) социально-культурного опыта и практических навыков организации интеллектуального досуга;

– повышение уровня знаний воспитанников клуба в различных сферах истории, культуры и науки;

– расширение их круга общения и социальных связей;

– проявление воспитанниками целеустремленности, воли к победе, дисциплинированности, умения работать в команде, ответственности, взаимовыручки;

– повышение мотивации воспитанников клуба в приобщении к культурным, историческим и общечеловеческим ценностям.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить перспективность развития данного направления клубной работы. На сегодняшний день наш опыт успешно тиражируется в г. Армавире, где, помимо клуба настольных интеллектуальных игр, организованного АГМО «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр», работают игротеки в школе-интернате № 1 «Казачья», в Центральной библиотеке им. Н.К. Крупской, в Детско-юношеской спортивной шахматной школе.

Регулярно в досуговых и образовательных целях проводятся игротеки на базе Армавирского государственного педагогического университета (АГПУ). Игротехники клуба привлекаются для проведения мастер-классов по настольным играм в рамках:

– Летней школы, организуемой кафедрой теории, истории педагогики и образовательной практики АГПУ;

– Фестиваля «Наука 0+» (мастер-класс «Настольные игры в образовании»);

– занятий в Центре развития добровольчества АГПУ (подготовка студентов-добровольцев к работе в коррекционных школах);

– практических занятий в рамках ряда учебных дисциплин: «Коррекционная педагогика», «До-

суговая деятельность в детском оздоровительном учреждении», «Основы специальной педагогики и психологии», «Здоровьесберегающие, просветительские и досуговые технологии» и др.;

– занятий Школы вожатых (подготовка к летней педагогической практике).

Проведение таких мероприятий неизменно вызывает большой интерес у участников: школьников, студентов, педагогов, мотивирует их на применение игровых технологий в педагогической практике.

Библиографический список

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/21341/> (дата обращения: 11.01.2018).

2. Закон Краснодарского края от 30 декабря 2013 г. № 2867-КЗ «О патриотическом и духовно-нравственном воспитании в Краснодарском крае» (В ред. Закона Краснодарского края от 04.02.2014 г. № 2895-КЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kubzsk.ru/kodeksdb/noframe/law?d&nd=462510351&prevDoc=462511223> (дата обращения: 11.01.2018).

3. *Иванов И.С., Иванова Ж.Б., Кусков А.С.* Настольные игры как нестандартный интерактивный метод обучения бакалавров юриспруденции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 9. – С. 44–51 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/870008.htm> (дата обращения: 11.01.2018).

4. *Комиссаров А.* Игры в образовании – это серьезно [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/71615> (дата обращения: 11.01.2018).

5. Настольная игра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0 (дата обращения: 11.01.2018).

6. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/39133.html> (дата обращения: 11.01.2018).

7. *Салмина Н.Г., Тиханова И.Г.* Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n2/42009.shtml> (дата обращения: 11.01.2018).

8. *Салмина Н.Г.* Построение развивающих программ с использованием настольных игр / Н.Г. Салмина, И.Г. Тиханова, О.В. Черная // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 76.

9. Шиганова Т.Р. Образовательная программа «Время игры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/user/Desktop/Vremya_igry.pdf (дата обращения: 11.01.2018).

References

1. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 godu». [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://government.ru/docs/21341/> (data obrashcheniya: 11.01.2018).

2. Zakon Krasnodarskogo kraja ot 30 dekabrya 2013 g. N 2867-KZ «O patrioticheskom i duhovno-nravstvennom vospitanii v Krasnodarskom krae» (V red. Zakona Krasnodarskogo kraja ot 04.02.2014 g. № 2895-KZ) [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kubzsk.ru/kodeksdb/noframe/law?d&nd=462510351&prevDoc=462511223> (data obrashcheniya: 11.01.2018).

3. Ivanov I.S., Ivanova ZH.B., Kuskov A.S. Nastol'nye igry kak nestandartnyj interaktivnyj metod obucheniya bakalavrov yurisprudencii // Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept». – 2017. – T. 9. – S. 44–51. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2017/870008.htm> (data obrashcheniya: 11.01.2018).

4. Komissarov A. Igry v obrazovanii - ehto ser'ezno [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.](http://www.ug.ru/archive/71615)

[ug.ru/archive/71615](http://www.ug.ru/archive/71615) (data obrashcheniya: 11.01.2018).

5. Nastol'naya igra [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0 (data obrashcheniya: 11.01.2018).

6. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.11.2014 N 2403-r «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki RF na period do 2025 goda» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/39133.html> (data obrashcheniya: 11.01.2018).

7. Salmina N.G., Tihanova I.G. Psihologo-pedagogicheskaya ehkspertiza nastol'nyh igr [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n2/42009.shtml> (data obrashcheniya: 11.01.2018).

8. Salmina N.G. Postroenie razvivayushchih programm s ispol'zovaniem nastol'nyh igr // N.G. Salmina, I.G. Tihanova, O.V. Chernaya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 2. – S. 76.

9. SHigapova T.R. Obrazovatel'naya programma «Vremya igry» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: file:///C:/Users/user/Desktop/Vremya_igry.pdf (data obrashcheniya: 11.01.2018).

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье отражены отдельные аспекты результатов проведения теоретического и экспериментального исследования методической составляющей деятельности специального педагога (педагога-дефектолога). Опираясь на положения компетентностного и деятельностного подхода к подготовке педагога, осмысление сути методической деятельности, выделены ключевые понятия «методическая компетентность» и «методические компетенции», определено их значение и содержание применительно к профессии специального педагога. На основе изучения исследований в области профессиональной подготовки данного специалиста впервые проведен анализ особенностей его методической деятельности (широта, вариативность, переключаемость, коррекционная направленность). Учитывая полученные данные и новые требования, предъявляемые к профессиональным качествам педагога в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выделены специфические характеристики методической компетентности и компетенций специального педагога.

Ключевые слова: специальный педагог, специальные методики обучения, методическая компетентность и компетенции, методическая деятельность.

Сегодня качество подготовки педагогов оценивается с позиции компетентностного подхода, который, в отличие от традиционного когнитивного, смещает акценты с профессиональных знаний и умений на формирование компетентности и компетенций. Введение новых категорий вносит изменения в содержание и процедуру подготовки будущего специалиста, мониторинг его профессиональных качеств. Тема нашего исследования направлена на изучение проблемы формирования и совершенствования методической компетентности и компетенций специального педагога [5]. Ее решение тесно связано с рассмотрением вопросов содержания и структуры данных профессиональных характеристик, их оценки и совершенствования. Однако выделение направлений формирования методической компетентности и компетенций должно основываться на понимании профессиональных особенностей методической деятельности специального педагога, что подчеркивает актуальность рассматриваемого вопроса и делает возможным обсуждение в рамках научной статьи. Его научная значимость связана с необходимостью изучения особенностей профессиональной деятельности специального педагога (олигофренопедагога, сурдопедагога, логопеда и др.) (Н.М. Назарова, Н.В. Кот, Е.В. Колтакова, Н.А. Строгова, И.М. Яковлева и др.), их соответствия запросам общества и требованиям работодателя; вычленения, практического наблюдения и анализа методической составляющей, теоретического обобщения ее особенностей. Специфические качества профессиональной деятельности должны лечь в основу построения модели профессионально-методической подготовки специального педагога, определения направлений и основных принци-

пов ее реализации, что составляет практическую значимость рассматриваемого вопроса.

Началом выделения специфических профессиональных особенностей, является осмысление сути ключевых понятий – «компетентность» и «компетенция». Анализ исследований зарубежных и российских ученых в области компетентностного подхода позволяет говорить об отсутствии единства в понимании его основных категорий [5]. Мы опираемся на мнение авторов, дифференцирующих данные термины. Согласно им компетентность – это интегративное свойство личности (D. Münk, Н.В. Кузьмина и др.), характеризующее способность человека выполнять разнообразные социальные роли и включающее ряд компонентов – деятельностный, личностный, коммуникативный и др. (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Дж. Равен, и др.). В сравнении с ней компетенции, по мнению ученых, отражают деятельностную сторону компетентности и определяются, как способность осуществлять профессиональную деятельность. Авторы относят их к понятийному полю «знаю, как», называют их «знаниями в действии», «деятельностными конструктами» (Н. Хомский, W. Huttmacher, Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер, Э.Ф. Зеер и др.). Определение компетентности и компетенций каждого конкретного специалиста является производной от общего понятия и включает специфические характеристики конкретной профессии (В.И. Байденко, Б. Оскарссон и др.). В связи с этим, понимание сути компетентности специального педагога должно базироваться на осмыслении общего смысла понятия (В.И. Байденко, И.А. Зимняя и др.), включать характерные особенности педагогической компетентности (А.К. Маркова, Л.М. Митина,

Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова и др.), а также учитывать специфику конкретной профессиональной деятельности педагога (В.В. Воронкова, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева и др.).

Таким образом, дальнейшее исследование профессиональной специфики связано с четким очерчиванием границы изучаемой деятельности, в соответствие с проблемой нашего исследования – методической. В педагогических словарях она связана с понятием «методика», которое рассматривается как с широких, так и более конкретизированных позиций. В наиболее общем понимании это «совокупность, система конкретных методических приемов, используемых для решения теоретических и практических задач; совокупность приемов, способов, средств целесообразного проведения какой-либо работы» [7]. Характеризуя профессиональную деятельность учителя-олигофренопедагога именно с данных позиций И.М. Яковлева называет методическую деятельность «необходимой составляющей всех видов деятельности, которая включает следующие умения: целеполагание, проектирование, планирование, реализацию, диагностику учебного процесса и грамотную корректировку результатов обучения» [8, с. 113]. В рамках основных видов деятельности, по мнению ученого, она заключается: в проектировании индивидуальных программ, отборе методов и приемов, соответственно возрасту и особенностям развития детей (в области коррекции и развития); во владении методами обучения разным видам деятельности (в рамках дидактической деятельности) и методами воспитания, как формирования убеждений, нравственного поведения, контроля др. (в рамках воспитательной деятельности); в постановке задач, определения форм, методов и способов решения личных и социальных проблем человека с нарушением интеллектуального развития (в рамках социально-педагогической деятельности); в овладении технологиями создания оптимальной коррекционно-развивающей среды (в организационной деятельности) [8, с. 114]. Таким образом, в общем смысле методическая деятельность это «процессуальная картина» конкретного вида деятельности в целом, как основа для ее осуществления. Это полный, систематизированный образ, который включает: анализ необходимых условий ситуации деятельности, целеполагание, планирование и программирование (действий в деятельности или операций в действии), исполнение, контроль и оценка результатов. Кроме того, это четкое знание всех составляющих деятельности, их количественных и качественных характеристик, места в общем процессе, последовательности выполнения операций, действий, а также уровня их реализации.

Осуществляется методическая деятельность в образовательном процессе, то есть в ходе непо-

средственного взаимодействия педагога с ребенком во время урока, занятий, внеурочной деятельности, где на первое место, как правило, выходит определенная область знания – предмет. Восприятие самого педагога идет именно от него – учитель математики, технологии, физической культуры и т.д. В связи с этим, узкий смысл методики (согласно педагогическому словарю) – это методы обучения ребенка конкретному учебному предмету. Однако, на наш взгляд, данное определение требует уточнения. Фраза «совокупность приемов, способов, средств обучения» или выделение только методов предполагает некоторую хаотичность действий, чего не может быть в образовательном процессе. Методика это четкая система действий, в которой недопустимо рассматривать изолированно отдельные приемы, средства и др.

Целостный педагогический процесс основан на дидактических законах предполагающих последовательное и взаимосвязанное осуществление целеполагания, выбора содержания, форм организации обучения, методов, приемов и средств (Г.В. Саранцев, В.В. Краевский и др.) [6]. Кроме того, образовательный процесс реализует не только функцию обучения, но воспитание, развитие, которые осуществляются параллельно. Таким образом, мы можем сформулировать определение – частная методика, это система педагогических (методических) действий, направленных на обучение, воспитание и развитие ребенка в рамках (либо на основе) определенной области знания (условно предмета). При этом сохраняется процессуальная составляющая – как обучать (это показывает и проведенный нами анализ нескольких десятков учебников по методикам обучения [5]). Мы видим те же действия, но только «процессуальная картина» деятельности вырисовывается применительно к четко обозначенной предметной ситуации и конкретной группе учеников, например, обучение математике школьников с нарушениями интеллектуального развития. Кроме того, не теряя сути методики, степень конкретизации предметной составляющей может варьироваться. Так, вне зависимости от того рассматриваем мы в общем, например, обучение математике или в разной степени ее частные случаи (обучение выполнению арифметическим действиям → конкретнее, действию сложения → сложению в пределах первого, второго десятка и т.д. → с переходом или без перехода через разряд и т.п.) необходимо провести анализ ситуации (кого учить, на каком уровне, какого объема знания и умения формировать, в каких условиях и т.д.), осуществить постановку проблемы, сформулировать задачу, составить план деятельности и ее пошаговую программу, исполнить, произвести контроль результата, его оценку.

Опираясь на общее понимание сути методической деятельности и терминологию компетент-

ностного подхода мы можем сформулировать ключевые для нашего исследования определения [2; 4]. Под методической компетентностью специального педагога мы понимаем интегративное свойство личности, характеризующее способность человека выполнять методическую функцию профессиональной роли специального педагога. Она включает определенные личностные качества, позиции, убеждения, позволяющие выделять и решать методические задачи комплексной коррекционно-педагогической деятельности и общения (целеполагание, планирование и программирование, исполнение, контроль и оценка результатов) в рамках конкретной предметной области знания. В связи с тем, что методика опосредована предметной областью знания, по нашему мнению, именно это составит специфику данного вида педагогической компетентности и конкретизирует характеристики каждой из сторон труда учителя. Так, особенностью личностной стороны методической компетентности является повышенный профессиональный интерес к определенной предметной области и дополнительная предметная позиция (математика, филолога и др.) исследователя в данной научной области. Коммуникативная сторона компетентности конкретизируется направленной предметной тематикой, решением коммуникативных задач в рамках специфических методических ситуаций (выразительное чтение по ролям, описание географических объектов по карте и др.). Деятельностная сторона, направленная на решение профессионально-педагогических задач, конкретизируется в рамках методики анализом методических ситуаций, выделением и решением методических задач характерных для конкретных предметных областей знания.

Методические компетенции выступают как способность осуществлять методическую составляющую коррекционно-педагогической деятельности специального педагога. Они включают знание, понимание, оценку собственных методических действий и умение качественно их осуществлять в ситуациях обучения, коррекции и развития детей с ОВЗ.

Предложенное терминологическое содержание на первый взгляд близко к общему пониманию методической компетентности и компетенций педагога (Р.Р. Абдулвелеева, Е.Н. Герасименко, Т.А. Загривная, Н.В. Зеленко, А.Л. Зубков, Т.Э. Кочарян, О.В. Лебедева, В.Ф. Любичева, А.А. Майер, В.М. Монахов, Т.Б. Руденко, А.М. Столяренко, и мн. др.). Анализ исследований позволяет отметить отсутствие методологического единства в рассмотрении вопроса. Однако большинство авторов схожи во мнении, что методическая компетентность представляет собой интегративную характеристику, включающую разные аспекты (личностный, деятельностный, коммуникатив-

ный, когнитивный и др.), а компетенции характеризуют только ее деятельностную составляющую. Качественно различным в них (специфичным) является только предметная область, значимая для раскрытия сути методики обучения предмету (иностранный язык, история, физика и др.). Наиболее близким подходом к нашему пониманию методической составляющей выглядит построение модели профессиональной компетентности учителя начальных классов (Е.Н. Герасименко). В ней суть методической деятельности рассматривается через призму выделения профессиональных особенностей, которые представлены необходимостью овладеть не одной, а целым рядом предметных методик начального обучения [1].

Осуществление специального образования выделяет ряд специфических требований, в том числе и методических, к педагогу-дефектологу. Именно мнение работодателя, способного комплексно оценить своеобразие условий профессиональной деятельности, требования, необходимые для ее осуществления, является ключевым в определении содержания и качественных особенностей компетенций и компетентности специалиста. Выполнение методической деятельности в рамках специального образования связано с организацией и осуществлением обязательного непрерывного коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ, Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС ОВЗ). Специальный педагог (педагог-дефектолог) должен быть компетентен в понимании особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ. Его деятельность должна обеспечивать их полную реализацию, учитывая разнообразные признаки и степень проявления особенностей развития детей. Коррекционно-развивающий процесс должен иметь комплексный результат и, соответственно, деятельность педагога – характеризоваться преемственностью, взаимопроникновением в работу всех специалистов. Вследствие вышесказанного, а так же опираясь на анализ теоретических исследований и практические наблюдения образовательного процесса, нами выделены и описаны специфические качества методических компетенций специального педагога.

В первую очередь – это широта методических компетенций. Не смотря на то, что в специальной педагогике на достаточно высоком уровне представлены частные специальные методики предметного (русского языка, математики, естествознания, географии и др.), коррекционно-развивающего и компенсаторного направления (развитие речи, пространственной ориентировки, социально-быто-

вая ориентировка и др.) методическая составляющая профессиональной деятельности специального педагога значительно шире рамок преподавания единичного учебного предмета. Возможно поэтому, в специальном образовании не прижилось словосочетание «учитель-предметник»... Можно сказать, что оно и неприемлемо, так как педагог, участвующий в образовании людей с ОВЗ это, в первую очередь, олигофренопедагог, сурдопедагог, логопед и т.д. Более того, его можно назвать педагогом комплексного взаимодействия, так как в рамках осуществления специального образования каждый из них должен иметь четкое представление о деятельности других специалистов и часто владеть их методиками разной направленности. Например, в школе для детей с нарушениями интеллектуального развития учитель математики при изучении темы «Масштаб» должен знать, с какой методической позиции данную тему преподнесли детям педагоги географии и трудового обучения, которые первыми, основываясь на обучении практическим действиям (ориентировочным, трудовым), формировали представление о нем. Поэтому развивать данное знание до уровня обобщенного понятия на уроках математики он может только через те же методические приемы путем введения дополнительных (анализа действий и жизненной ситуации, сравнения с целью определения существенного и несущественного, обобщения существенных признаков для формулировки определения понятия и др.). Учитель начальных классов, знакомя детей с ОВЗ со звуками и буквами родного языка должен иметь полное методическое знание об этапах постановки того или иного звука, специфике его автоматизации и дифференциации в речи (логопедия). Или, любой педагог, участвующий в образовании детей с нарушением зрения должен владеть методикой чтения и письма по шрифту Брайля, чтобы в случае затруднения оказать помощь ребенку, вне зависимости от предметного содержания урока (русский язык, история, ручной труд и др.). Следовательно, специальный педагог должен овладеть не одной предметной методикой (как любой другой педагог-предметник), а целым спектром методик разной направленности.

Во-вторых – вариативность методических компетенций. Специальный педагог взаимодействует с группой детей, состав которых крайне разнороден. Это разнообразие, которое связано с ограничениями возможностей жизнедеятельности, особенностями психологического, социального, а порой и возрастного развития. Такая специфика учебной группы создает большую вариативность ситуаций методической деятельности. Например, одновременное решение нескольких образовательных целей (фронтальная работа, отслеживание особенностей деятельности учеников дифференцированной группы, реализация индивидуального развития

конкретного ребенка) требует тщательного отбора и группировки содержания обучения (возможность упрощения и уменьшения объема содержания для индивидуальной работы на фоне общей передачи информации), разработки и согласования последовательного или параллельного применения методов, разнообразие (для максимального подключения анализаторов) и одновременное включение в работу нескольких наборов средств обучения и др. Столь сложный комплекс методических действий, реализуемый в рамках образовательного процесса требует высокого уровня переключаемости, которая должна обеспечить быстроту решения методических задач при разнородности состава учащихся, возможных ситуациях с непредсказуемостью отдельных действий.

В-четвертых, вся методическая деятельность специального педагога, ориентированная на взаимодействие с особым ребенком, носит коррекционно-компенсаторную направленность и в первую очередь нацелена на коррекцию нарушенных функций, компенсацию их силами сохранных сторон, стимулирование позиций развития, обеспечивающих социализацию ребенка. В связи с этим, и предметные методики, схожие в названиях с методиками обучения предмету в общеобразовательной школе (методика обучения русскому языку, методика обучения математике и др.) существенно имеют значительные методические отличия (Н.М. Назарова, М.Н. Перова, В.В. Воронкова, А.К. Аксенова и мн. др.).

Перечисленные особенности методических компетенций специального педагога акцентируют внимание на требованиях к его профессиональной методической подготовке [3]:

- комплексная системная теоретическая подготовка в области медицинских, психологических, педагогических дисциплин как базовая основа для профессионального развития;

- формирование методических компетенций на базе комплекса специальных методик: предметные методики, которые создают основу представлений ребенка об окружающем мире (природном, социальном), определения собственного места в нем; специальные методики, необходимые для мобилизации компенсаторных функций, коррекции определенных особенностей развития; методики, направленные на овладение и совершенствование важных (для конкретного возраста и/или определенной категории лиц с ОВЗ) видов деятельности и др.;

- особое построение методической подготовки специального педагога, которое идет от первичного овладения системными методическими знаниями и общим способом осуществления методических действий к изучению частных специальных методик (дедуктивный подход);

- акцент на формирование комплексного характера деятельности специального педагога

(коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская);

– мотивация совершенствования собственной профессионально-методической деятельности в рамках современных тенденций изменения специального образования.

Именно такой вариант подготовки специального педагога дает тот необходимый уровень образования и квалификации с учетом особых образовательных потребностей разных групп обучающихся с ОВЗ, который указан в требованиях ФГОС ОВЗ для руководящих, педагогических и иных работников, обеспечивающих образование в специализированных учреждениях и учреждениях, реализующих инклюзивные процессы. Данный подход невозможно заменить отдельными курсами повышения квалификации, кратковременными и отрывочными занятиями.

Таким образом, методическая компетентность и компетенции специального педагога отличаются специфическими характеристиками и особыми качествами, обеспечивающими организацию и реализацию коррекционно-компенсаторной работы, способной влиять на формирование успешной социализации лиц с ОВЗ. Методическая подготовка специального педагога, ее становление и совершенствование должны выстраиваться на основе дедуктивного подхода, принципах комплексности и системности.

Библиографический список

1. Герасименко Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.firo.ru (дата обращения 20.09.2015).
2. Гладун Л.А. Методическая компетентность и методические компетенции специального педагога // Современность и пути развития специального образования – Ч. 1: Материалы Международ. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию юбилею Института специального образования. – Екатеринбург, 2009. – С. 96-103.
3. Гладун Л.А. Общеметодические аспекты подготовки специального педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 6 (134). – С. 13–18.
4. Гладун Л.А. Полифундаментальный подход к исследованию методических компетенций у специальных педагогов // Специальная педаго-

гика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы второго междунар. теоретико-методологического семинара. В 2-х т. Т. 1. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 370–379.

5. Гладун Л.А. Формирование методических компетенций у будущих специальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 320 с.

6. Саранцев Г.И. Методология предметных методик обучения // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 16–23.

7. Толочек В.А. Современная психология труда: глоссарий. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.

8. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога. – М.: Спутник+, 2009. – 220 с.

References

1. Gerasimenko E.N. Formirovanie special'nyh kompetencij uchitelya nachal'nyh klassov u studentov pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2008. – 23 s. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.firo.ru (data obrashcheniya 20.09.2015).
2. Gladun L.A. Metodicheskaya kompetentnost' i metodicheskie kompetencii special'nogo pedagoga // Sovremennost' i puti razvitiya special'nogo obrazovaniya – Ч. 1: Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 45-letnemu yubileyu Instituta special'nogo obrazovaniya. – Ekaterinburg, 2009. – S. 96–103.
3. Gladun L.A. Obshchemetodicheskie aspekty podgotovki special'nogo pedagoga // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – Вып. 6 (134). – S. 13–18.
4. Gladun L.A. Polifundamental'nyj podhod k issledovaniyu metodicheskikh kompetencij u special'nyh pedagogov // Special'naya pedagogika i special'naya psihologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii: materialy vtorogo mezhdunar. teoretiko-metodologicheskogo seminara. V 2-h t. T. 1. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 370–379.
5. Gladun L.A. Formirovanie metodicheskikh kompetencij u budushchih special'nyh pedagogov: dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2011. – 320 s.
6. Sarancev G.I. Metodologiya predmetnyh metodik obucheniya // Pedagogika. – 2000. – № 8. – S. 16–23.
7. Tolochek V.A. Sovremennaya psihologiya truda: glossarij. – SPb.: Piter, 2005. – 479 s.
8. Yakovleva I.M. Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya-oligofrenopedagoga. – М.: Sputnik+, 2009. – 220 s.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассматриваются научно-теоретические положения, раскрывающие актуальность изучения эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией, ее важной роли в процессе вербальной коммуникации, анализируется вопрос о взаимосвязи речевого и эмоционального развития ребенка. Авторами представлены результаты изучения эмоциональной лексики дошкольников со стертой дизартрией на материале исследования антонимических и синонимических отношений. Выявлено, что у дошкольников с дизартрией имеет место недостаточная сформированность обоих видов парадигматических отношений (антонимии и синонимии), в то время как у детей с нормальным речевым развитием – преимущественно синонимии. Проведенное исследование можно рассматривать как попытку расширить и обогатить знания об эмоциональной лексике детей со стертой дизартрией, чтобы впоследствии продуктивно применить их в практической деятельности учителя-логопеда.

Ключевые слова: дизартрия, вербализация, патология речи, речевая коммуникация, социальная адаптация, эмоции, эмоциональная лексика, антонимия, синонимия.

Актуальность изучения эмоциональной лексики обусловлена ее значительной ролью в речевой, коммуникативной и познавательной деятельности, области межличностных отношений. Эмоциональная лексика выражает чувства, настроения, переживания человека, для нее характерна неоднозначность в понимании места и роли эмоционального компонента в значении слова, что предопределяет ее многообразие и классификации в научно-теоретических исследованиях. Эмоциональная лексика объединяет слова следующих трех групп [4]:

1) слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом (*любовь, ласка, доброта, гнев, злость, ужас, страх, грусть, печаль, душевность, брезгливость* и т.п.)

2) слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с разных позиций: а) выражающие оценку явления с положительной стороны (*добрый, милый, хороший, ласковый* и т.п.); б) выражающие оценку явления с отрицательной стороны (*злой, ужасный, скверный* и т.п.)

3) слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически (посредством суффиксации): а) слова с эмоциями ласки (*сын, цветок, голосочек, бабуля, мамуля, реченька, батюшка* и т.п.); б) слова с эмоциями пренебрежения (*домишко, девчонка, мальчишка, пальтишко, ружьишко* и т.п.)

Следует подчеркнуть, что между эмоциональной сферой и эмоциональной лексикой наблюдается определенная взаимосвязь, что отражено в ряде исследований. Как отмечают Е.В. Галеева и И.А. Галкина [3, с. 225], эмоциональные представления составляют базисную основу развития вербализации эмоций, предполагающую отражение эмоционального опыта в речевых умениях и навыках. В свою очередь, возможности в сфере

вербализации эмоциональных представлений обеспечивают свободное социальное взаимодействие дошкольников с окружающими людьми. В работах Н.В. Соловьевой [14], Н.А. Довгой [6] подчеркивается значимость соотнесения той или иной ситуации, а также ее словесного опосредования с эмоциональным опытом ребенка. Указывается, что лишь в данных условиях слова, обладающие эмоциональным значением, могут служить средством самоанализа и способствовать саморегуляции в процессе общения. Д.Г. Трунов [16] также делает вывод о том, что для полноценного усвоения детьми эмоциональной лексики необходимо наличие «вербальной обработки» эмоционально насыщенных ситуаций, которая предполагает достаточно большой запас эмоциональной лексики у родителей, вербальное обозначение родителями эмоциональных состояний ребенка и принятие его эмоциональных реакций.

Таким образом, с одной стороны, именно слово помогает человеку осознать свои эмоции и переживания, с другой – эмоциональные процессы делают речь осознаваемой и оказывают влияние на ее понимание слушающим [10]. Осознание эмоционального состояния, его вербальное обозначение, категоризация эмоций отражают взаимопроникновение рационального и эмоционального как двух аспектов интеллектуального [17].

Изучение эмоциональной лексики детей дошкольного возраста имеет важное значение для уточнения теоретических представлений о задачах вербального общения дошкольника, а также для определения условий, необходимых для осознания собственных эмоциональных состояний, средством которых является лексика эмоций [3, с. 225]. Разработка данных вопросов представляет теоретический и практический интерес на современном этапе развития интеграционных процессов в об-

разовании, поскольку в речи отчетливо выявляется весь облик социализации личности и ее эмоциональное отношение к действительности. Вербализация эмоциональных состояний характеризуется как отражение совокупности эмоционального опыта в процессе речевого общения, который является речевым показателем развития личности старшего дошкольника [3, с. 225]. Как отмечается в ряде исследований, детям старшего дошкольного возраста свойственны трудности вербализации эмоционального опыта, неумение выразить его в разных формах, интегрировать знания в таком сочетании, которое позволило бы раскрыть и в полной мере отразить закономерности их приобретения [2].

Значительный интерес для современной науки и практики логопедии представляет проблема изучения эмоциональной лексики детей с нарушением речи. Следует подчеркнуть, что в научной литературе представлено достаточное количество данных, характеризующих усвоение детьми с разными видами речевой патологии эмоционально нейтральной лексики. В то же время, сведения об актуализации дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи, эмоциональной лексики отличаются некоторой неполнотой. Так, в исследовании И.Ю. Кондратенко [8, с. 104–105] констатируется, что детям с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) свойственна недостаточная частота употребления эмоциональной лексики в устной речи, неточность в словесном обозначении эмоциональных состояний, низкий коэффициент лексического разнообразия.

С учетом важной роли эмоциональной лексики в аспекте становления речевой коммуникации и социальной адаптации в целом выявление ее своеобразия у детей с расстройством речи, а также дальнейшее определение оптимальных путей коррекционно-логопедической работы представляется значимым и актуальным.

Известно, что одним из наиболее часто встречающихся в дошкольном возрасте видов речевой патологии является дизартрия, рассматриваемая как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической сторон речи, связанное с органическим поражением центральной нервной системы [12, т. 1, с. 189–190]. По замечанию О.В. Правдиной [12, т. 1], вследствие тяжелого нарушения речи и моторики дети становятся застенчивыми, малообщительными, нерешительными, пассивными, выключенными из детского коллектива. Р.И. Мартынова [11] выявила у детей с дизартрией задержку темпа психического развития и неустойчивость со стороны нервно-психической сферы: частые смены настроения, склонность к аффектам, раздражительность.

Нами было предпринято экспериментальное изучение эмоциональной лексики у дошкольников с дизартрией на материале антонимических и синонимических отношений. В исследовании принимали участие 15 детей 6–7 лет с дизартрией, составивших экспериментальную группу. В контрольную группу были включены 15 детей того же возраста без речевой патологии.

Методика исследования включала задания, ориентированные на подбор дошкольниками антонимов и синонимов к существительным, глаголам и прилагательным (по 5 слов каждой части речи). При выборе речевого материала мы руководствовались рекомендациями Л.Г. Бабенко [1], И.Ю. Кондратенко [8], Е.А. Ставцевой [15].

В качестве стимульного материала для исследования антонимических отношений были использованы следующие слова знаменательных частей речи: 1) имена существительные (*добро, грусть, друг, трудолюбие, ненависть*); 2) имена прилагательные (*хороший, вежливый, храбрый, умный, полезный*); 3) глаголы (*болеть, помогать, ссориться, радоваться, смеяться*).

Для исследования синонимических отношений были отобраны следующие группы слов с эмоциональным значением: 1) имена существительные (*товарищ, веселье, мудрость, смелость, печаль*); 2) имена прилагательные (*красивый, рассудительный, сверкающий, преданный, старательный*); 3) глаголы (*хохотать, грустить, враждовать, рыдать, сиять*).

Данные исследования свидетельствуют о том, что более высокие показатели в обеих группах дошкольников характеризуют подбор ими антонимов (2,7 балла в ЭГ и 3,6 балла в КГ). Актуализация детьми синонимов вызвала более значительные затруднения (2,3 балла в ЭГ и 3,1 балла в КГ), что соотносится с данными онтогенеза о более позднем их появлении [5]. Данные о трудностях установления дошкольниками с общим недоразвитием речи синонимических отношений представлены в работах И.Ю. Кондратенко [8, с. 66–68], Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [9, с. 27–30].

Качественный анализ результатов подбора детьми с дизартрией антонимов позволил выделить следующие наиболее частотные типы ошибок:

1) повторение слова-стимула с частицей «не» – 26%; аналогичный тип реакции, являющийся, как отмечено Т.В. Соколовой [13, с. 22–25], наиболее распространенной стратегией ассоциирования в детском возрасте, зафиксирован и в ответах детей контрольной группы (12,7%);

2) отсутствие ответа; наиболее часто такого рода реакция имела место при предъявлении слов с абстрактным значением («ненависть», «трудолюбие»), а также глаголов – 16,7%.

3) называние семантически верного слова, но другой части речи (грусть – «весело», храбрый – «боится») – 10,5%.

Согласно данным А.В. Захаровой [7], среди наиболее употребительных в возрасте 6–7 лет слов (*мама, люди, мальчишка; маленький, большой, детский, плохой; пойти, говорить, сказать*) отсутствуют слова с эмоциональным значением, исключая прилагательное «плохой», что, в целом, свидетельствует о доминировании эмоционально нейтральной лексики в общении дошкольников.

Качественный анализ результатов подбора детьми с дизартрией синонимов позволил выявить следующие типы ошибок (приведены наиболее частотные):

1) отсутствие ответа – 37,4% (в контрольной группе также был зафиксирован данный тип реакции – 20,9%);

2) использование однокоренных слов (*мудрость – «мудрый», сиять – «сияние», враждовать – «вражда»*) – 9,3%;

В значительно меньшей степени в ответах детей с указанной речевой патологией были представлены ошибки в виде:

а) повтора слова-стимула – 4,2%;

б) актуализации неологизмов на основе неверного комбинирования морфем (*грустить – «грустность»*) – 3,7%;

в) подбора семантически верного слова, но другой части речи (*смелость – «бесстрашный»*) – 3,5%;

г) использования жаргонных выражений (*печаль – «печалька»*) – 2,8%;

д) подбора слов на основе фонетической близости (*враждовать – «рождать»*) – 2%.

Выделенные трудности у дошкольников с дизартрией свидетельствуют о лексическом недоразвитии в структуре общего недоразвития речи, имеющего место у этих детей, о недостаточности установления семантических связей слов и их вербализации. Употребление детьми разговорных и жаргонных выражений может быть обусловлено и снижением интереса взрослых и подрастающего поколения к художественной литературе, оказывающей благотворное влияние на развитие лексического строя речи. Обращает на себя внимание и практическое отсутствие у детей экспериментальной группы (в отличие от их сверстников с нормальным речевым развитием) попыток поиска нужного слова, что может являться признаком слабости мотивации к решению речевой задачи.

Таким образом, сопоставляя результаты выполнения заданий детьми обеих групп, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с дизартрией имеет место недостаточная сформированность обоих видов парадигматических отношений (антонимии и синонимии), в то время как у детей с нормальным речевым развитием – преимущественно синонимии.

Проведенное нами исследование можно рассматривать как попытку расширить и обогатить знания об эмоциональной лексике дошкольников

с дизартрией, чтобы впоследствии продуктивно применить их в практической деятельности учителя-логопеда.

Библиографический список

1. *Бабенко Л.Г.* Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. – 184 с.

2. *Галева Е.В.* Способность осознавать явления речевой действительности во взаимосвязи с представлениями об эмоциональном состоянии у детей дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 2-1 (32-1). – С. 151–153.

3. *Галева Е.В., Галкина И.А.* Развитие эмоциональных представлений и овладение вербализацией детьми в дошкольном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 225–227.

4. *Галкина-Федорук Е.М., Горикова К.В., Шанский Н.М.* Современный русский язык. – М.: Учпедгиз, 1957. – 410 с.

5. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

6. *Довгая Н.А.* Проблема усвоения языка эмоций дошкольниками // Сборники конференций НИЦ Социосфера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-usvoeniya-yazyka-emotsiy-doshkolnikami#ixzz4QCEP72iX> (дата обращения: 16.11.2016).

7. *Захарова А.В.* Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1975. – 23 с.

8. *Кондратенко И.Ю.* Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: КАРО, 2006 – 240 с.

9. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

10. *Лук А.Н.* Эмоции и личность. – М.: Знание, 1992. – 176 с.

11. *Мартынова Р.И.* О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1967. – № 3. – С. 98–111.

12. *Правдина О.В.* Дизартрия // Расстройства речи и методы их устранения: В 2 т. / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – Т. 1. – 560 с.

13. *Соколова Т.В.* Ассоциативный тезаурус ребенка 3–6 лет: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1999. – 65 с.

14. *Соловьева Н.В.* Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 126 с.

15. *Ставцева Е.А.* Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошколь-

ного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 198 с.

16. Трунов Д.Г. Проблемы вербализации эмоционального опыта // Язык и духовность: Тезисы краевой науч.-практ. конф. – Пермь, 2007. – С. 147–151.

17. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. – 192 с.

References

1. Babenko L.G. Leksicheskesredstvaoboznacheniyaehmotsijvrusskomyazyke. – Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo un-ta, 1989. – 184 s.

2. Galeeva E.V. Sposobnost' osoznavat' yavleniya rechevoj dejstvitel'nosti vo vzaimosvyazi s predstavleniyami ob ehmtsional'nom sostoyanii u detej doshkol'nogo vozrasta // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 2-1 (32-1). – S. 151–153.

3. Galeeva E.V., Galkina I.A. Razvitie ehmtsional'nykh predstavlenij i ovladenie verbalizatsiej det'mi v doshkol'nom vozraste // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 1. – S. 225–227.

4. Galkina-Fedoruk E.M., Gorshkova K.V., Shanskij N.M. Sovremennyj russkij yazyk. – М.: Uchpedgiz, 1957. – 410 s.

5. Gvozdev A.N. Voprosy izucheniya detskoj rechi. – SPb.: Detstvo-Press, 2007. – 472 s.

6. Dovgaya N.A. Problema usvoeniya yazyka ehmtsij doshkol'nikami // Sborniki konferentsij NITS Sotsiosfera [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-usvoeniya-yazyka-emotsiy-doshkolnikami#ixzz4QCEP72iX> (data obrashheniya: 16.11.2016).

7. Zakharova A.V. Opyt lingvisticheskogo analiza slovarya detskoj rechi: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 1975. – 23 s.

8. Kondratenko I.YU. Formirovanie ehmtsional'noj leksiki u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi. – SPb.: KARO, 2006 – 240 s.

9. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Korrektsiya obshhego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya). – SPb.: SOYUZ, 1999. – 160 s.

10. Luk A.N. Ehmtsii i lichnost'. – М.: Znanie, 1992. – 176 s.

11. Martynova R.I. Opsikologo-pedagogicheskikh osobennostyakh detej dislalikov i dizartrikov // Oчерки po patologii rechi i golosa / pod red. S.S. Lyapidevskogo. – М., 1967. – № 3. – S. 98–111.

12. Pravdina O.V. Dizartriya // Rasstrojstva rechi i metody ikh ustraneniya: v 2 t. / pod red. L.S. Volkovoj i V.I. Seliverstova. – М.: Vlos, 1997. – T. 1. – 560 s.

13. Sokolova T.V. Assotsiativnyj tezaurus rebenka 3–6 let: avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk. – М., 1999. – 65 s.

14. Solov'eva N.V. Osobnosti verbalizatsii i ehmtsional'nykh predstavlenij doshkol'nikami: diss. ... kand. psihol. nauk. – М., 1999. – 126 s.

15. Stavtseva E.A. Formirovanie ehmtsional'no-otsenочноj leksiki u detej s tarshego doshkol'nogo vozrasta: diss. kand. ped. nauk. – М., 2002. – 198 s.

16. Trunov D.G. Problemy verbalizatsii ehmtsional'nogo opyta // YAzyk i dukhovnost'. Tezisy k raevoj nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Perm', 2007. – S. 147–151.

17. Shakhovskij V.I. Kategorizatsiya ehmtsij v leksiko-semanticheskoi sisteme yazyka. – Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo universiteta, 1987. – 192 s.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 371

Скрыпникова Екатерина Михайловна
Новосибирский государственный педагогический университет
katrine13@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ РЕАЛИЗАЦИИ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ В ШКОЛЕ

Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ),
проект № 17-06-00862.

В данной статье рассматривается сущность участия детей в принятии решений, представлена разработанность данного вопроса в зарубежной и отечественной науке. Автор дает обобщенную характеристику педагогических условий, содействующих реализации участия, выделяя, такие как организация жизнедеятельности школы; реализация партнерских отношений субъектов участия; этапная организация участия с усложнением цели и содержания на каждом этапе. В статье с опорой на методологические подходы (деятельностный, феноменологический) представлены цели и содержание обозначенных автором условий. Актуальность обоснована противоречием между возрастающими запросами государства и общества к подготовке подрастающих поколений к участию в принятии решений и слабой разработанностью данного вопроса в педагогической науке. Также статья подводит некоторые итоги опытно-экспериментальной работы по внедрению педагогических условий в образовательную организацию.

Ключевые слова: воспитательная организация, деятельностный подход, жизнедеятельность, образовательная организация, партнерские отношения, участие детей в принятии решений, феноменологический подход.

Привлечение детей к участию в принятии решений является важной научной педагогической задачей, так как выступает одним из приоритетных направлений государственной политики. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации ориентирует социальные институты и образовательные организации на создание таких условий, которые способствуют воспитанию активной гражданской позиции, гражданской ответственности, развитию правовой и политической культуры детей, расширению конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы [5]. Решение данной задачи актуально в связи обеспечением развития социальных навыков, влияющих на успешную социализацию подрастающих поколений.

Рассмотрение различных сторон участия детей в принятии решений (далее – участие) осуществляется как в зарубежных исследованиях (Э. Абрю, Я. Батлер, М. Джон, Л. Ланди, Г. Лансдаун, К. О'Кэйн, Н. Томас, Г. Уильямсон, П. Фернандес и др.), так и в отечественной педагогике (А.Г. Кирпичник, О.С. Коршунова, Т.В. Трухачева, И.И. Фришман). Накопленная научная теоретическая база позволяет проанализировать и выявить сущность участия детей в принятии решений как социально-педагогической проблемы. Однако недостаточно раскрыты и рассмотрены пути и способы, обеспечивающие наиболее результативную реализацию процесса участия. Одним из путей решения данной проблемы является выявление и создание педагогических условий, способствующих реализации участия в принятии решений.

Выявление и обоснование педагогических условий участия детей в принятии решений требует обращения к феноменологическому (А.Ф. Закирова, П. Петерсон, А. Пфендер, М. Шелер, А. Фишер,

Т.В. Фуряева и др.) и деятельностному подходам (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.). Кроме того, анализ полученной в исследовании информации опирается на теоретические подходы к участию детей в принятии решений, сложившиеся в отечественной теории социального воспитания (А.В. Мудрик, Т.А. Ромм, М.В. Шакурова и др.).

Обращая внимание на сущность участия детей в принятии решений, отметим несколько моментов. Во-первых, участие выступает как право, закрепленное Конвенцией ООН о правах ребенка (1989 г.), и представляет собой «текущие процессы, которые включают обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, основанный на взаимном уважении» [6, с. 12]. Право на участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы может реализовываться на уровне семьи, школы, общества и государства. Проведенное в ряде регионов России исследование среди учащихся 4–11-х классов общеобразовательных школ показало, что на уровне школы дети хотели бы оказывать влияние на группы вопросов, связанных с личными интересами (выбор предметов, выбор преподавателя, выбор класса и т.д.) и связанных с вопросами школьной жизни (какая должна быть форма, какие должны проводиться мероприятия, какие должны быть секции, кружки, организации) [3]. В тоже время, исследование, посвященное знанию школьниками своих прав, организованное в Москве показало, что, несмотря на достаточную информированность школьников о правах детей, учащиеся демонстрируют недостаточное знание конкретных прав, способов их реализации, неумение пользоваться ими, неспособность самостоятельно решать вопросы, затрагивающие их интересы [2]. Это актуализирует необходимость создания условий, ориен-

тированных на формирование и усвоение контекста прав и правовых отношений детьми.

Во-вторых, участие детей в принятии решений выступает как процесс, с помощью которого «...дети и молодежь принимает активное участие и имеет реальное влияние в принятии решений по вопросам, касающимся их жизни как непосредственно, так и через представителей» [10, с. 24]. Это подразумевает реализацию их активности и инициативности. Инициативность, характеризующаяся готовностью детей к сознательной активности и творческой деятельности, позволяет им ставить и решать задачи (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, С.В. Тетерский и др.). В этом случае инициативность имеет два аспекта, она стимулируется через целенаправленное создание условий участия и выступает неотъемлемой основой реализации данного процесса. В свою очередь, активность, выступая как качество личности, расширяющее ее способность к деятельности в предметной сфере (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, В.В. Игнатова, В.А. Петровский и др.) влияет на изменение социального опыта ребенка, практик принятия решений и субъектности личности.

Поэтому участие детей в принятии решений имеет двойную сущность, которая связана с включением в его структуру инициативности и активности, как качеств личности и процессов, обеспечивающих реализацию прав детей. А процесс реализации права на участие влияет на уровень инициативности и активности. Под участием детей в принятии решений мы понимаем процесс рационального и ответственного выбора альтернатив, направленный на достижение целей детей в решении проблем, способствующий стимулированию активности и инициативности детей в жизнедеятельности школы. Поэтому условия, содействующие реализации участия подразумевают опору на интересы и потребности ребенка, связанные с возрастными особенностями, ориентацию на активность и инициативность, и ее стимулирование, содействие рациональному выбору и осмыслению ответственности за него.

В связи с этим участие детей в принятии решений в школе может осуществляться при следующих педагогических условиях: организация жизнедеятельности школы; реализация партнерских отношений субъектов участия; этапная организация участия с усложнением цели и содержания на каждом этапе.

Важным потенциалом для реализации участия в принятии решений обладает жизнедеятельность школы как воспитательной организации. А.В. Мудрик предлагает рассматривать жизнедеятельность как «взаимосвязанную совокупность различных видов работы, обеспечивающих удовлетворение потребностей конкретного человека, коллектива, группы с учетом требований и потребностей более

широкой социальной среды и всего общества» [4, с. 177]. В личностном смысле жизнедеятельность определяется как общественный способ существования человека, как средство реализации активности личности в обществе. Жизнедеятельность воспитательной организации может выступать как комплекс реализуемых разнообразных видов деятельности и общения и задавать нормативно-ценностную сферу, которая формирует правила поведения, взаимодействий и взаимоотношений [4]. Идеи деятельностного подхода позволяют рассмотреть участие детей в принятии решений как процесс, ведущий к накоплению личного опыта и присвоению накопленного социального опыта, обеспечивающий эффективную социализацию личности, включение ее в социально значимые отношения и деятельности, и обеспечивающий ориентировку личности в разных ситуациях принятия решений. Таким образом, мы считаем, что наполненная, разнообразная жизнедеятельность школы, основанная на принципах доверия и предоставления ребенку возможности быть активным субъектом этой жизнедеятельности, будет способствовать расширению опыта детей, наполнению отношений ценностным содержанием, обеспечивать знаниями и стимулировать к самореализации. Следовательно, условие организации жизнедеятельности способствует увеличению вариантов выбора и обогащению содержания участия для расширения опыта самостоятельного принятия рациональных и ответственных решений.

Второе условие – реализация партнерских отношений субъектов участия, направлено на создание благоприятного психологического климата для принятия решений, обогащение опыта конструктивного взаимодействия и коллективного принятия решений.

Право на участие детей в принятии решений и Конвенция о правах ребенка в целом изменили отношение к ребенку, оценивая его как равноправного субъекта взаимодействия. Также тенденции, вызванные государственной политикой в отношении детства показывают, что меняется сущность отношений детей и взрослых, они переходят в контекст гражданско-правового взаимодействия. Это влечет за собой изменение социальных практик взаимодействия «взрослый-ребенок» в различных социальных институтах, особенно в воспитательном пространстве. Как отмечал Д.В. Григорьев «акцент переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка» [1, с. 79]. Поэтому контекст взаимодействия ребенка и взрослого играет важную роль в реализации данного процесса и это взаимодействие должно носить партнерский характер. Это подразумевает, что ответственность за приобретение знаний и опыта делится пополам, между детьми и взрослыми. На взрослых лежит задача создания

структуры и событийности, а степень активности является ответственностью самих детей. Ключевой особенностью партнерства является ответственное участие подростков в управлении деятельностью: они не только являются исполнителями, но и принимают решения совместно со взрослыми, разделяя ответственность за последствия принятых решений. Цель реализации партнерских отношений взрослых и детей заключается в том, чтобы они приобрели практический опыт, который усилит их потенциал и поможет им стать активными членами общества. Доверительные, уважительные и равноправные отношения при партнерстве способны стимулировать личность к саморазвитию и самосовершенствованию. С позиций феноменологического подхода это выступает целью участия. Включаясь в деятельность по защите своих прав, социальные проекты, участие в жизни школы, происходит изменение опыта личности. Как отмечают сами дети, участие позволяет им развить свои компетенции, почувствовать уверенность, повысить самооценку, разрушает чувство бессилия, создает больше возможностей для высказывания, дает шанс встретиться с детьми из различной среды, различных возрастов и опыта [8; 9]. Постоянное обращение к своему опыту, анализ запечатленных переживаний, их описание позволяет детям самим лучше понять процесс участия. Поэтому большую роль имеют субъективные переживания и представления ребенка, осознание личностных смыслов участия. Это возможно при реализации партнерских отношений, которые способствуют реализации возможности для высказывания ребенком своего мнения, стимулирования инициативности и активности в различных видах деятельности.

Этапность организации участия детей в принятии решений подразумевает планомерное усложнение целей и содержания, обеспечивает целостное и последовательное включение детей в разнообразные ситуации выбора и позволяет расширить знания о правах и процессе участия, подготовить к применению знаний на практике. О.С. Коршунова пришла к выводу том, что участие ребенка может изменяться от менее осознанного к более осознанному и целенаправленному; от менее активного к более активному; от работы в местных участках к включению в масштабные проекты регионального, федерального, международного значения; от участия с постоянным сопровождением взрослых к участию более самостоятельному и продуктивному; от участия в своих собственных интересах и интересах сверстников к участию в проектах, имеющих широкий социальный контекст [7, с. 34]. Изменение качества участия происходит планомерно, через накопление личностью опыта изменения ее отношения к данному процессу как личностно-значимому. Обратим внимание, что этапность участия подразумевает осуществление изменений не только во внешней

стороне этого процесса (усложнение деятельности и отношений), но и внутренней (изменение интересов, потребностей ребенка). Взаимосвязь этих двух сторон, способна обеспечить качественные преобразования и в самом процессе участия в принятии решений, и в личности, принимающей решения.

Для проверки результативности педагогических условий участия в принятии решений была организована опытно-экспериментальная работа, которая проходила в течение 2016–2017 учебного года. Базой исследования выступала образовательная организация МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирска. Экспериментальная выборка исследования формировалась из подростков, обучающихся в 7 кл.

Условие «организация жизнедеятельности школы», содействовало расширению опыта самостоятельного принятия рациональных и ответственных решений за счет обогащения игровой, духовно-практической и познавательной сферы, что способствовало увеличению вариантов выбора и расширению содержания участия.

За счет игры, как сферы жизнедеятельности происходило изменение позиции подростка в коллективе; изменение характера участия подростков в различных видах деятельности и изменение взаимоотношений в совместной деятельности. За счет расширения познавательной сферы жизнедеятельности актуализировались вопросы, связанные с освоением знаний о правах ребенка и процессе участия. Духовно-практическая сфера жизнедеятельности способствовала осмыслению нравственных отношений и поступков, углубленному осмыслению своих ответственных действий, формированию сочувствия и готовности помочь и поддержать, осмыслению ценности участия. Организация жизнедеятельности обеспечивала возможности для самоутверждения и самореализации подростков, выступающими задачами социализации. Принципами при реализации данного условия выступали опора на самостоятельную инициативу подростков в школе, предоставление свободы действий, направление и помощь; опора на интересы и потребности подростка; обеспечение завершенности действий, приводящее к конкретным результатам; опора на отношения, ценности и нормы, сложившиеся в классе, влияющие на самоопределение, поступки и выбор подростков. Таким образом, первое условие было организовано за счет обеспечения пространства жизнедеятельности различными занятиями по правам ребенка, коллективно-творческой деятельностью, тренингами, благотворительными акциями и т.д.

Второе условие – реализация партнерских отношений субъектов участия осуществлялось за счет стимулирования и реализации потребности подростков в сотрудничестве. Динамика изменения участия и качеств подростков обеспечивалась за счет принятия и реализации всеми субъектами

Таблица 1

Динамика участия в принятии решений подростков экспериментальной группы (в %)

Уровни	Критерии							
	Информативный		Деятельностный		Оценочный		Общая сумма показателей	
	Нач.	Закл.	Нач.	Закл.	Нач.	Закл.	Нач.	Закл.
Пассивный	23	12	23	14	16	11	36	12
Заинтересованный	58	39	46	38	36	32	54	39
Активный	19	49	31	52	48	57	10	49

участия, вовлеченными в партнерские отношения (подростки, классный руководитель, социальный педагог, психолог, родители) принципов (уважение субъектной позиции и прав друг друга; предоставление возможности высказывать свое мнение; уважение выбора; учет имеющегося опыта и др.). Важный аспект партнерских отношений заключался в оказании индивидуальной помощи подросткам, столкнувшимся и затруднениями в участии в принятии решений. Реализация данного условия осуществлялась через стимулирование органов самоуправления, создание системы поручений, формирование инициативных групп, тем самым формируя взаимоотношения.

Третье условие – этапность организации участия с усложнением цели и содержания на каждом этапе подразумевала реализацию трех основных этапов, на каждом из которых происходило усложнение содержания участия в принятии решений. Первый этап данного условия был связан с формированием базовых знаний об участии детей в принятии решений, через проведение занятий, бесед, игрового моделирования. На втором этапе реализации участия в принятии решений содержание деятельности усложнялось и было связано с знаниями и умениями ставить цели, выдвигать пути их достижения, создавать проекты. Второй этап подразумевал опору на базовые представления об участии и формирование знаний о технологиях и средствах участия, выработке самостоятельных решений, затрагивающих интересы подростков. Данные цели решались через совокупность дел, игр, рефлексии, бесед, занятий и стимулирования партнерских отношений. При переходе к третьему этапу цели усложнились, а содержание было связано с поиском и отбором средств реализации проектов, выбранных подростками на предыдущем этапе. Третье выдвинутое нами условие было направлено на обеспечение самостоятельности, удовлетворение потребностей и осмысление участия как лично и социально значимой деятельности. Оно обеспечивало целостное и последовательное включение учащихся в разнообразные ситуации выбора, позволяя расширить знания о правах и процессе участия, подготовить к применению знаний на практике.

Результаты повторной диагностики показали, что большое количество подростков экспериментальной группы с заинтересованного уровня участия в принятии решений и пассивного (при

первичной диагностике на начальном этапе опытно-экспериментальной работы) перешли на активный, что составило 49% от числа опрошенных. По каждому из трех выделенных критериев (информативный, деятельностный, оценочный) эта группа подростков продемонстрировала одинаково высокие показатели. У них достаточно высокий уровень информативного показателя (49%); деятельностный показатель достигает 52% (табл. 1.)

За время опытно-экспериментальной работы количество подростков на активном уровне участия увеличилось на 39%. Если на начальном этапе активный уровень был зафиксирован у 10% ЭГ, то на заключительном этапе их стало уже 49%. Заметим, что внедрение обозначенных педагогических условий привело к динамике личностных изменений и изменений во взаимоотношениях в классе. Во-первых, большинство подростков стали подходить более ответственно к своим поступкам в отношении других, учитывать интересы и мнение своих одноклассников. В сравнении с началом учебного года и нашей работы, когда подростки пытались в большей степени настоять на своем мнении, нежели понять мнение других, к концу обучения начали демонстрировать интерес к идеям других, уважительное отношение, попытки разобраться в сущности вопроса. Во-вторых, при принятии решений учащиеся стали ориентироваться на последствия (как то, или иное решение улучшит, или ухудшит взаимоотношения в классе или с педагогами). В-третьих, подростки стали демонстрировать самостоятельное решение конфликтных ситуаций. В-четвертых, произошло изменение в психологическом климате класса, многие подростки стали чувствовать себя комфортнее.

Таким образом, представленные данные доказывают результативность внедрения обоснованных педагогических условий участия детей в принятии решений.

Библиографический список

1. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. статей. – Пермь, 2001. – С. 77–88.
2. Калабихина И.Е., Зверева Н.В. Знание школьниками Москвы собственных прав и способов их защиты. – М.: Уполномоченный по правам человека, ЮНИСЕФ, 2009. – 84 с.

3. 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: сб. науч. работ / сост. и ред. А.Г. Кирпичник, Т.В. Трухачева. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – С. 22–34.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2013. – 240 с.

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/открытое_министерство/стратегия (дата обращения: 20.02.2018).

6. Участие детей в деятельности по защите своих прав: межрегиональный тематический доклад. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010. – 36 с.

7. Участие детей в жизни школы, общества, государства: опыт и результаты: материалы для обсуждения / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2004. – 80 с.

8. Lansdown G. Promoting children's participation in democratic decision-making. – Florence, Italy: Innocenti Research Centre, 2001. – 53 p.

9. Martin S., Forde C., O'Connell A. An examination of children and young people's views on the impact of their participation in decision-making. – Dublin: Department of children and youth affairs, 2015. – 152 p.

10. National strategy on children and young people's participation in decision-making 2015–2020. – Dublin: Department of Children and Youth Affairs, 2015. – 76 p.

References

1. Grigor'ev D.V. Sozdanie vospitatel'nogo prostranstva: sobytijnyj podhod // Sovremennye

gumanitarnye podhody v teorii i praktike vospitaniya: sb. nauch. statej. – Perm', 2001. – S. 77–88.

2. Kalabihina I.E., Zvereva N.V. Znanie shkol'nikami Moskvy sobstvennyh prav i sposobov ih zashchity. – M.: Upolnomochennyj po pravam cheloveka, YUNISEF, 2009. – 84 s.

3. 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: sb. nauch. rabot / sost. i red. A.G. Kirpichnik, T.V. Truhacheva. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2014. – S. 22–34.

4. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika. – M.: Akademiya, 2013. – 240 s.

5. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda // Sajt Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://minobrnauki.rf/otkrytoe_ministerstvo/strategiya (data obrashcheniya: 20.02.2018).

6. Uchastie detej v deyatel'nosti po zashchite svoih prav: mezhhregional'nyj tematicheskij doklad. – M.: Institut sem'i i vospitaniya RAO, 2010. – 36 s.

7. Uchastie detej v zhizni shkoly, obshchestva, gosudarstva: opyt i rezul'taty: materialy dlya obsuzhdeniya / sost. i red. T.V. Truhacheva, A.G. Kirpichnik. – M., 2004. – 80 s.

8. Lansdown G. Promoting children's participation in democratic decision-making. – Florence, Italy: Innocenti Research Centre, 2001. – 53 p.

9. Martin S., Forde C., O'Connell A. An examination of children and young people's views on the impact of their participation in decision-making. – Dublin: Department of children and youth affairs, 2015. – 152 p.

10. National strategy on children and young people's participation in decision-making 2015–2020. – Dublin: Department of Children and Youth Affairs, 2015. – 76 p.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 796

Зимин Виталий Николаевич

профессор
Костромской государственной университет
zimina72@mail.ru

КОМПЛЕКС ГТО И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ЖИЗНИ РАБОТАЮЩЕЙ МОЛОДЁЖИ

В настоящей статье рассматривается отношение работающей молодёжи в возрасте 20–30 лет к занятиям физической культурой и спортом в свободное время, а также их позиция к подготовке и сдаче нормативов комплекса ГТО. Проведено анкетирование студентов заочного отделения Костромского государственного университета. В статье описаны результаты обработки анкет и выявлено отношение студентов как к занятиям физической культурой, так и к сдаче нормативов комплекса «Готов к труду и обороне!» Определены причины положительного или отрицательного отношения к использованию средств физической культуры в повседневной жизни через участие к подготовке и сдаче нормативов комплекса ГТО. В статье даются рекомендации по более эффективному внедрению комплекса ГТО среди работающего населения.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, работающая молодёжь, комплекс ГТО, нормативы комплекса ГТО, средства физической культуры, физическая подготовка, спортивные сооружения.

За последние годы принят ряд важных государственных документов, которые положили начало практической реализации внедрения комплекса ГТО в повседневную жизнь населения Российской Федерации:

- Указ Президента РФ от 24 марта 2014 № 172;
- постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 года № 540;
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 июня 2014 года № 1165-Р;
- приказ Минспорта России от 9 июля 2014 года.

Указы и постановления направлены на решение следующих задач: охват населения страны массовым спортивным движением, повышение уровня физической подготовленности, привлечение к систематическим занятиям физической культурой и спортом, пропаганда здорового образа жизни.

Нормативы комплекса ГТО выполняют функции контроля физической подготовленности различных возрастных групп населения. Одним из основополагающих принципов нового комплекса ГТО является добровольное участие, основанное на доступности нормативов.

В «Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года» и Государственной программе Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» отмечено, что количество систематически занимающихся физической культурой и спортом к 2020 году должно достичь 40% (обучающиеся, работающие и пенсионеры).

В настоящее время имеются некоторые данные о количестве занимающихся среди учащейся молодёжи (школьники, студенты средних и высших учебных заведений) [1, с. 67; 3, с. 125; 4, с. 126; 5, с. 58; 6, с. 16–17].

По данным, приведённым П.А. Виноградовым и Ю.В. Окуньковым [2, с. 39], около 13%

населения (35% обучающихся, 10% трудящихся и 5% пенсионеров) планируют проводить подготовку к выполнению нормативов комплекса ГТО, а почти 89% граждан страны (66% обучающихся, 79% трудящихся и 80% пенсионеров) не интересуются информацией о комплексе.

Предлагаются рекомендации по организации занятий в свободное время по физической подготовке к сдаче нормативов ГТО с привлечением современных оздоровительных систем и видов спорта [5, с. 58].

Начиная с введения комплекса ГТО в 1931 году и до начала 90-х годов XX века, в организации подготовки и сдачи нормативов среди работающего населения активное участие принимали спортивные общества профсоюзов, освобождённые спортивные работники в крупных производственных коллективах, инструкторы-общественники небольших учреждений.

К настоящему времени имеется слишком мало публикаций о проблемах подготовки и участия работающего населения в сдаче нормативов комплекса ГТО.

Целью нашего исследования является изучение отношения работающего населения региона к занятиям физической культурой и спортом и его участия в сдаче нормативов комплекса ГТО. Методы исследования, помимо обзора имеющейся литературы, включали в себя анкетирование и обработку данных, полученных в результате анкетирования.

Организация исследования. Проведено анкетирование и опрос работающего населения в возрасте 20–34 лет. Объект исследования – студенты заочного отделения Костромского государственного университета, работающие как в негосударственных, так и в федеральных и муниципальных бюджетных организациях. По роду своей профессиональной деятельности 83% респондентов от-

носятся к работникам умственного труда и имеют низкую физическую активность.

Всего в исследовании приняло участие 289 человек, которые были разделены на две группы:

– первая состояла из студентов 25–34 лет, получающих второе высшее образование (76 человек);

– вторая состояла из студентов 20–29 лет, получающих первое высшее образование (213 человек).

Респонденты обучаются по 11 специальностям.

Участники исследования отвечали на вопросы об их отношении к занятиям физической культурой и спортом в свободное время, о состоянии собственного здоровья, об участии в сдаче нормативов комплекса ГТО.

В ответах на вопрос: «Как вы оцениваете свой уровень физической подготовки?» были получены следующие результаты:

– первая группа: отличный – 10,1%, хороший – 50,8%, удовлетворительный – 33,9%, плохой – 5,2%.

– вторая группа: отличный – 12,7%, хороший – 50,3%, удовлетворительный – 30,9%, плохой – 6,10%.

Анализ ответов показывает, что самооценка состояния здоровья у первой и второй группы в целом совпадает, а небольшие различия в ответе «отличное здоровье» можно отнести на счёт более молодого состава второй группы.

На вопрос: «Как регулярно вы проходите медицинское обследование и знаете ли вы свою медицинскую группу для занятий физической культурой и спортом?» респонденты дали следующие ответы:

1 группа – регулярные профосмотры проходят 55,2%, знают свою медицинскую группу (основная, подготовительная, специальная) – 11,4%.

2 группа – регулярные профосмотры проходят 81,2%, знают свою медицинскую группу 22,3%.

Прохождения профосмотра, по всей видимости, будет недостаточно для допуска к регулярным занятиям физической культурой и спортом и для участия в сдаче нормативов комплекса ГТО. В ходе опроса выяснилось, что респонденты знают свою медицинскую группу по занятиям физической культурой и спортом в школе и вузе.

Данные о занятиях физической культурой и спортом в свободное время (в спортивных секциях, атлетических и фитнес залах, в оздоровительных группах) таковы:

1 группа – занимаются 15,8%, нет – 84,2%.

2 группа – занимаются 13,6%, нет – 87,4%.

Количество времени, затрачиваемое на занятия физической культурой в неделю, почти полностью совпадает у первой и второй групп. От 1,5 до 2 часов – 61,3%, 3–4 часа – 24,8%, 5 часов и более – 13,9%. Также совпадает и количество дней, отводимых на занятия физической культурой и спортом: не более 2-х дней – 68,9%, 3–4 дня – 22,9%, 5 дней и более – 8,2%.

Таким образом, в основном занятия носят нерегулярный характер, а занимающиеся 5 дней и более – это посещающие фитнес клубы, атлетические секции и спортивные школы.

Причины, по которым респонденты не занимаются активно, в основном совпадают у обеих групп. Они распределились следующим образом (по убыванию): отсутствие свободного времени; не считают нужным; лень; материальные затруднения (для посещения бассейна, тренажёрного зала, фитнес клуба); отсутствие в шаговой доступности спортивных сооружений, в том числе плоскостных (стадионов, спортивных площадок, беговых дорожек в парках); отсутствие спортивных центров, где можно заниматься вместе с детьми; отсутствие комплексных спортивных сооружений для занятий бегом, силовой подготовкой, прыжками, метаниями); нет условий для занятий молодёжными видами спорта (кроссфит, паркур, воркаут, скейтборд и т.п.), отсутствие в микрорайонах волейбольных и баскетбольных площадок, проблемы со здоровьем.

На вопрос: «Назовите мотивы занятий физической культурой и спортом» было предложено дать два-три ответа. Получены следующие результаты, характерные для обеих групп:

– коррекция фигуры, хорошее телосложение – 37,5%;

– сохранение и укрепление здоровья – 32,3%;

– хорошая физическая форма – 11,9%;

– приятное времяпровождение, общение – 6,2%;

– активный отдых – 5,2%;

– желание добиться высоких спортивных результатов – 5,1%;

– повышение заработной платы – 5,0%.

Также были названы такие мотивы как здоровый образ жизни, уверенность в себе, пример для детей, восстановление после родов, воспитание воли, возможность участвовать в соревнованиях в городе, области и на выезде.

Анализируя ответы на предложенный вопрос, можно сделать вывод о том, что респонденты ставят на первые места общекультурные ценности (коррекция фигуры, сохранение здоровья, хорошая физическая форма). Кроме того, из ответов видно, что определённые работодатели считают хорошую физическую форму одним из способов мотивации сотрудников, то есть повышают заработную плату.

62% опрошенных знают о введении ВСФК ГТО в Российской Федерации из средств массовой информации. 35% респондентов получили эту информацию в своих коллективах (общеобразовательные учебные заведения, силовые структуры, спортивные школы, государственные учреждения).

На предложенный вопрос: «Знаете ли вы перечень испытаний, их количество и оценочные показатели в вашей возрастной группе?» в первой группе 15,8% респондентов ответили утвердительно, во второй – 13,6%. Это свидетельствует о том, что часть граждан информирована о комплексе ГТО, но большую часть опрошиваемых не интересует содержательная сторона комплекса.

Данные об участии опрошенных в сдаче нормативов ГТО следующие: в первой группе 13,9% принимали участие в контрольных испытаниях, во

второй группе – 9,4%. В основном, в испытаниях участвовали сотрудники образовательных и государственных учреждений; часть их них – не во всех нормативах комплекса ГТО, необходимых для получения бронзового, серебряного или золотого значка в своей возрастной группе.

При ответе на вопрос: «Считаете ли вы необходимым для себя участвовать в сдаче нормативов комплекса ГТО?» были получены следующие результаты: 30,6% (как первая, так и вторая группа) считают возможным участвовать в испытаниях комплекса ГТО, 50,1% не видят в этом необходимости, 19,3% (первая и вторая группа) находятся в состоянии неопределённости.

Большинство респондентов (79,9% в первой группе и 67,7% во второй) указали на слабые физические данные для самостоятельной подготовки к выполнению нормативов комплекса ГТО и на необходимость подготовки с тренером или инструктором. 70,2% указывают на отсутствие в шаговой доступности простейших спортивных сооружений, освещённых лыжных трасс и беговых дорожек. 65,2% отметили, что посещение спортсооружений для самостоятельной подготовки платное, при этом нет никаких организованных занятий в микрорайонах по месту жительства и по месту работы.

Выводы. Результаты анкетирования и опроса позволяют сделать определённые выводы для более эффективного внедрения комплекса ГТО среди работающего населения.

1. Создание в трудовых коллективах действенной системы информирования о значении комплекса ГТО.

2. Разработка системы мер поощрения руководителей и профсоюзных организаций за создание условий по привлечению работников к занятиям физической культурой и участию в сдаче нормативов комплекса ГТО.

3. Создание групп по подготовке к сдаче ГТО по месту жительства или на работе.

4. Издание методических пособий для самостоятельной подготовки к сдаче нормативов комплекса ГТО.

5. Разработка системы морального и материального поощрения участников, руководителей предприятий, учреждений и трудовых коллективов.

Библиографический список

1. *Гергега Н.Н.* Отношение будущих педагогов к внедрению комплекса ГТО в вузе / Н.Н. Гергега, О.Н. Кизаев, Н.И. Синявский, А.В. Фурсов // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2016. – № 6. – С. 66–68.

2. *Виноградов П.А., Окуньков Ю.В.* Изучение отношения различных групп населения к Всероссийскому физкультурно-спортивному комплексу «Готов к труду и обороне» (ГТО) как фактора (условия) его эффективного внедрения (опыт социологического исследования) // *Вестник спортивной науки.* – 2015. – № 3. – С. 38–43.

3. *Зимин В.Н.* Физическая культура в вузе: анализ учебной и спортивно-массовой работы // *Приоритетные научные исследования и разработки: сб. статей междунар. науч.-практ. конф.* (13 февраля 2016 г., г. Саратов). В 3 ч. Ч. 2. – Уфа: МЦИИ «Омега Сайнс», 2016. – С. 123–129.

4. *Зимин В.Н.* Комплекс ГТО в системе физического воспитания студентов вуза // *Культура и искусство в современном образовательном пространстве: материалы всерос. науч.-практ. конф.* / отв. ред. Т.В. Луданова, ред. Н.Е. Мусинова. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 125–129.

5. *Колесник И.С., Назаренко А.Д.* Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО как социальный проект гармонического развития личности // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2016. – № 5. – С. 57–59.

6. *Лубышева Л.И.* Всероссийский комплекс ГТО: организационные основы и пути реализации в условиях вуза // *Физическая культура и массовый спорт в основе здоровьесберегающих технологий: итоговый сб. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием.* – М., 2014. – С. 13–17.

References

1. *Gerega N.N.* Otnoshenie budushhih pedagogov k vnedreniju kompleksa GTO v vuze / N.N. Gerega, O.N. Kizaev, N.I. Sinjavskij, A.V. Fursov // *Fizicheskajakul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka.* – 2016. – № 6. – S. 66–68.

2. *Vinogradov P.A., Okun'kov Ju.V.* Izuchenie otnoshenija razlichnyh grupp naselenija k Vserossijskomu fizkul'turno-sportivnomu kompleksu «Gotov k trudu i oborone» (GTO) kak faktora (uslovija) ego jeffektivnogo vnedrenija (opyt sociologicheskogo issledovanija) // *Vestnik sportivnoj nauki.* – 2015. – № 3. – S. 38–43.

3. *Zimin V.N.* Fizicheskaja kul'tura v vuze: analiz uchebnoj i sportivno-massovoj raboty // *Prioritetnye nauchnye issledovanija i razabotki: sb. Statej mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (13 fevralja 2016 g., g. Saratov). V 3. ch. Ch. 2. – Ufa: MCI «Omega Sajns», 2016. – S. 123–129.

4. *Zimin V.N.* Kompleks GTO v sisteme fizicheskogo vospitanija studentov vuza // *Kul'tura i iskusstvo v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: materialy vseros. nauch.-prakt. konf.* / отв. ред. Т.В. Луданова, ред. Н.Е. Мусинова. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 125–129.

5. *Kolesnik I.S., Nazarenko A.D.* Vserossijskij fizkul'turno-sportivnyj kompleks GTO kak social'nyj proekt garmonicheskogo razvitija lichnosti // *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka.* – 2016. – № 5. – S. 57–59.

6. *Lubysheva L.I.* Vserossijskij kompleks GTO: organizacionnye osnovy i puti realizacii v uslovijah vuza // *Fizicheskaja kul'tura i massovyj sport v osnove zdorov'esberegajushhih tehnologij: itogovyj sb. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem.* – М., 2014. – С. 13–17.

ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Статья посвящена представлению результатов исследования отношения студентов к собственному здоровью. Исследование проведено с помощью методики В. Ясвина, С. Дерябо «Индекс отношения к здоровью». В статье представлены количественные показатели двух групп студентов (здоровых студентов и студентов с ослабленным здоровьем) по четырем шкалам – эмоциональной, познавательной, поведенческой и шкале поступков. Данные сопоставлены со шкалой станаин с помощью авторского ключа. Проведен сравнительный анализ результатов студентов обеих групп. Достоверных отличий в показателях отношения к здоровью у группы здоровых студентов и студентов с ослабленным здоровьем выявлено не было. Интерпретация данных позволила автору предложить некоторые подходы к построению программы социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем средствами физкультурно-оздоровительной деятельности.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, студенты с ослабленным здоровьем, социально-педагогическая помощь, индекс отношения к здоровью.

Решая вопросы поиска эффективных методов социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем средствами физкультурно-оздоровительной деятельности, мы сталкиваемся с проблемой выявления личностного отношения к здоровью у обучающихся, в отношении которых мы организуем эту деятельность. Включение в физкультурно-оздоровительную деятельность студентов с выраженной ценностью здоровья или с потребительским отношением к нему – совершенно разные задачи, требующие разных стратегий решения.

В современных исследованиях термин «отношение к здоровью» широко распространен и является центром многих педагогических и психологических исследований, в рамках которых центральной является идея, что интенсивность заботы человека о своем здоровье определяется не столько его объективным состоянием, сколько отношением к нему [5].

Педагогические исследования рассматривают отношение к здоровью в рамках концепции его формирования, такого влияния на ценностный мир взрослеющей личности при котором ценность здоровья возрастает, отношение к нему становится осознанным, ответственным, рациональным и т.д. (В.Н. Беленов, Е.В. Воднева, Е.В. Жданова, В.Е. Иванова, В.С. Кучменко, И.В. Николаева и др.).

Отношение к здоровью вслед за И.В. Журавлевым понимается нами как «система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния» [2, с. 32–33].

Для выявления отношения к здоровью у студентов мы использовали методику «Индекс отно-

шения к здоровью», разработанную В.А. Ясвиным, С.Д. Дерябо [6].

Эта методика диагностирует характеристику «интенсивности» отношения к здоровью, что трактуется авторами как степень влияния этого отношения на повседневное поведение личности. При низкой степени интенсивности декларируется, что «здоровье – самое главное в жизни», но никаких действий для сохранения и развития здоровья человек не предпринимает, а иногда даже ведет образ жизни, разрушающий здоровье человека. При высокой степени – напротив, высокая ценность здоровья регламентирует повседневное поведение и выборы личности.

Индекс отношения к здоровью измеряет четыре компонента интенсивности субъективного отношения и включает в себя эмоциональную, познавательную, практическую и поступочную шкалы.

Гипотезой нашего исследования было предположение, что у студентов с ослабленным здоровьем интенсивность отношения к здоровью более высокая, чем у студентов, не имеющих проблем в этой области.

Группы респондентов мы пытались сформировать максимально гомогенные. Это были студенты 1 курса обучения, девушки, возраст 17-18 лет. Первая группа – студенты «основной» группы, не имеющие проблем со здоровьем; вторая группа – студенты с ослабленным здоровьем, входящие в состав «специальной» или «оздоровительной» групп для занятий физической культурой. Численный состав обеих групп был равный – по 50 студентов в каждой.

В результате проведенного исследования с помощью методики «Индекс отношения к здоровью» получены данные, которые обработаны с помощью авторского ключа и представлены в таблицах 1 и 2.

С помощью авторского ключа мы перевели «сырые» баллы в станаины (таблица 3, 4).

Таблица 1

Результаты диагностики с помощью методики «Индекс отношения к здоровью» студентов «основной» группы здоровья

Показатели по результатам ответов на отдельные вопросы методики						Суммированный показатель по шкале	Шкалы
2,12	2,1	1,32	1,84	2,12	1,5	11	Эмоциональная шкала
1,26	0,48	1,66	1,62	0,58	1,82	7,42	Познавательная шкала
1,86	2,26	2	1,86	1,5	1,4	10,88	Практическая шкала
1,82	1,24	0,52	0,6	1,18	2,1	7,46	Шкала поступков
						36,76	Сумма по всем шкалам

Таблица 2

Результаты диагностики с помощью методики «Индекс отношения к здоровью» студентов «специальной и оздоровительной» групп здоровья

Показатели по результатам ответов на отдельные вопросы методики						Суммированный показатель по шкале	Шкалы
2,14	2,4	1,26	2,28	2,16	1,64	11,88	Эмоциональная шкала
1,34	0,52	1,82	1,9	0,54	1,86	7,98	Познавательная шкала
1,82	2,02	1,82	1,68	1,64	1,06	10,04	Практическая шкала
1,74	1,3	0,76	0,72	1,14	2,4	8,06	Шкала поступков
						37,96	Сумма по всем шкалам

Таблица 3

Станайны на основе диагностики с помощью методики «Индекс отношения к здоровью» студентов «основной» группы здоровья

Станайн	Эмоц. шкала, автор. ключ	Показ. группы	Позн. шкала, автор. ключ	Показ. группы	Прак. шкала, автор. ключ	Показ. группы	Шкала поступков, автор. ключ	Показ. группы
1	<5		0		<3		<1	
2	6-7		1		4		2	
3	8		2-3		5-6		3	
4	9-10		4		7		4-5	
5	11	11	5-6		8-9		6	
6	12		7	7,42	10	10,88	7	7,46
7	13-14		8-9		11-12		8	
8	15		10		13		9-10	
9	>16		>11		>14		>11	

Таблица 4

Станайны на основе диагностики с помощью методики «Индекс отношения к здоровью» студентов «специальной и оздоровительной» групп здоровья

Станайн	Эмоц. шкала, автор. ключ	Показ. группы	Позн. шкала, автор. ключ	Показ. группы	Прак. шкала, автор. ключ	Показ. группы	Шкала поступков, автор. ключ	Показ. группы
1	<5		0		<3		<1	
2	6-7		1		4		2	
3	8		2-3		5-6		3	
4	9-10		4		7		4-5	
5	11	11,88	5-6		8-9		6	
6	12		7	7,98	10	10,04	7	
7	13-14		8-9		11-12		8	8,06
8	15		10		13		9-10	
9	>16		>11		>14		>11	

В результате проведенной диагностики мы пришли к ряду заключений:

- показатели эмоциональной шкалы в обеих группах относятся к пятому станайну, что соответ-

ствует средним значениям по выборке;

- показатели познавательной шкалы в обеих группах относятся к шестому станайну, что чуть выше средних значений в выборке;

- показатели поведенческой шкалы в обеих группах относятся к шестому станайну, что чуть выше средних значений в выборке;

– показатели шкалы поступков у студентов «основной» группы здоровья менее интенсивны и относятся к шестому станайну, тогда как в группе студентов с ослабленным здоровьем соответствующие показатели относятся к седьмому станайну, более интенсивны.

В целом, показатели по шкалам в двух группах испытуемых очень схожи, не имеют статистически достоверных отличий (проверено с помощью t-критерия Стьюдента).

В целом, интерпретируя полученные данные можно сказать, что студенты способны эмоционально переживать, наслаждаться своим здоровьем, забота о нем может принести им удовольствие. Однако нахождение показателей по этой шкале в пятом станайне говорит о том, что интенсивность этих эмоций довольно умеренная, они не доминируют в повседневной жизни девушек.

Показатели познавательной шкалы в шестом станайне говорят об умеренной познавательной активности опрошенных студентов в сфере здоровья. Активный поиск и изучение информации по этим вопросам не ведется, но и ее отторжения нет. При удобном случае студенты могут прочесть статью или увлечься программой на тему здоровья.

Практическая шкала демонстрирует готовность студентов обеих групп включаться в заботу о собственном здоровье, предпринимать практические шаги по его укреплению и развитию.

Шкала поступков отражает стремление человека влиять на свое окружение с целью пропаганды здорового образа жизни. Нахождение показателей группы студентов с ослабленным здоровьем в седьмом станайне свидетельствует о большей выраженности поведения такого типа у этих респондентов.

Организуя социально-педагогическую помощь студентам с ослабленным здоровьем, можно основывать деятельность на:

– эмоциональном принятии и положительном эмоциональном отношении студентов к здоровью. Необходимо включать мотивирующие, эмоционально-ориентированные компоненты в программу физкультурно-оздоровительной деятельности;

– наличии познавательного интереса в сфере здоровья. Нужно информировать обучающихся адресно, практикоориентированно, интересно, целенаправленно;

– наличии опыта активной заботы о здоровье. В программе целесообразно использовать обращение к жизненному опыту, организовывать рефлекссию собственного поведения студентов в сфере развития и укрепления здоровья;

– стремлении студентов с ослабленным здоровьем повлиять на других в целях ведения здорового образа жизни. Программа социально-педагогической помощи может предполагать включение обучающихся в деятельность в роли учителя, наставника, куратора.

Библиографический список

1. Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Психология здоровья / Р.А. Березовская, Г.С. Никифоров; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2003. – С. 275–291.

2. Журавлева И.В. Отношение населения к здоровью / И.В. Журавлева, Л.С. Шилова, В.З. Коган, О.С. Копина. – М., 1993. – 178 с.

3. Журавлева И.В. Отношение к здоровью индивида и общества. – М., 2006. – 238 с.

4. Кабаева В.М. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 31 с.

5. Лоранский Д.М. Некоторые особенности проявления отношения личности к здоровью в условиях города / Д.М. Лоранский, С.В. Бастыргин, Л.В. Водогрева, Н.М. Наumenко, Л.М. Медведь // Социально-гигиенические аспекты научно-технического прогресса. – М., 1980. – С. 229–235.

6. Дерябо С.Д. Как вы к себе относитесь. Психологический тест // Здоровье детей. – № 1. – 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=201000108 (дата обращения: 24.02.2018).

References

1. Berezovskaya R.A. Otnoshenie k zdorov'yu // Psihologiya zdorov'ya / R.A. Berezovskaya, G.S. Nikiforov; pod red. G.S. Nikiforova. – SPb., 2003. – S. 275–291.

2. Zhuravleva I.V. Otnoshenie naseleniya k zdorov'yu / I.V. Zhuravleva, L.S. Shilova, V.Z. Kogan, O.S. Kopina. – M., 1993. – 178 s.

3. Zhuravleva I.V. Otnoshenie k zdorov'yu individa i obshchestva. – M., 2006. – 238 s.

4. Kabaeva V.M. Formirovanie osoznannogo otnosheniya k sobstvennomu zdorov'yu u podrostkov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2002. – 31 s.

5. Loranskij D.M. Nekotorye osobennosti proyavleniya otnosheniya lichnosti k zdorov'yu v usloviyah goroda / D.M. Loranskij, S.V. Bastyrigin, L.V. Vodogreeva, N.M. Naumenko, L.M. Medved' // Social'no-gigienicheskie aspekty nauchno-tekhnicheskogo progressa. – M., 1980. – S. 229–235.

6. Deryabo S.D. Kak vy k sebe otnosites'. Psihologicheskij test // Zdorov'e detej. – № 1. – 2010. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=201000108 (data obrashcheniya: 24.02.2018).

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.5

Божко Вера Геннадиевна

кандидат педагогических наук, доцент

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

verco1@yandex.ru

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КОМБИНАТОРИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена отечественному и зарубежному опыту изучения элементов комбинаторики в основной школе. Проанализированы идеи введения комбинаторики в школьные программы и их реализация. Рассмотрены основные тенденции в направлении модернизации школьного курса математики в XX столетии, научно-методические исследования, посвященные проблемам изучения элементов комбинаторики в школе. Показано, как развитие дискретной математики, ее многогранные связи с другими отраслями науки и непосредственно с производством повлияли на новые подходы к отбору содержания школьного математического образования. Подчеркивается, что сегодня комбинаторика приобретает самостоятельное значение как необходимый компонент среднего математического образования, поэтому существует потребность в дальнейших поисках более совершенных подходов к ее изучению с учетом предыдущего опыта.

Ключевые слова: комбинаторика, школьный курс математики, изучение, учебные программы, школьные учебники, основная школа, содержание математического образования.

Традиционное содержание обучения математике обеспечивает достаточно высокий уровень математической подготовки учащихся, однако, изменения в технике, производстве, образовании выдвигают новые требования к математической подготовке и подталкивают к переосмыслению традиционного содержания, выяснению тенденций дальнейшего его развития.

Процесс быстрой компьютеризации общества, развитие информационных технологий разного уровня и назначений обуславливают потребность в гибкости, вариативности, критичности мышления. Эти качества эффективно развиваются в процессе решения комбинаторных задач. Именно поэтому возникает необходимость включения комбинаторных знаний и умений в интеллектуальный багаж современного человека.

Обратим внимание на отечественный и зарубежный опыт изучения комбинаторики в школе.

Комбинаторика – один из традиционных разделов дискретной математики, рассматривающий вопросы о том, сколько различных комбинаций, связанных с теми или иными условиями, можно составить из данных объектов.

История развития комбинаторики свидетельствует о ее постоянно возрастающем научном и практическом значении в жизни общества. С задачами, получившими потом название комбинаторных, люди были знакомы уже несколько тысячелетий назад. В древнем Китае увлекались составлением магических квадратов, в древней Греции подсчитывали число различных комбинаций длинных и коротких слогов в стихотворных размерах и тому подобное.

В XVI веке в жизни привилегированных людей того общества комбинаторные задачи касались в основном азартных игр, например, вопросов, сколькими способами можно выбросить данное число очков, бросая две или три кости, сколькими

способами можно получить то или иное количество определенных карт. Эти и другие проблемы азартных игр были движущей силой в развитии комбинаторики и теории вероятностей.

Теоретические исследования вопросов комбинаторики предприняли в XVII веке французские ученые Б. Паскаль (1623–1662) и П. Ферма (1601–1665). Исходным пунктом их исследований также были проблемы азартных игр.

Термин «комбинаторика» был введен в математику немецким ученым Г. Лейбницем. В 1666 году ученый опубликовал работу «Рассуждения о комбинаторном искусстве». Комбинаторику он понимал очень широко, как составляющую любого исследования, любого творческого акта, что предполагает сначала анализ (расчленение целого на части), а затем синтез (соединение частей в целое).

В 1713 году опубликована работа Я. Бернулли (1654–1720) «Искусство предположений», в которой достаточно полно были изложены известные к тому времени комбинаторные факты.

В конце XVIII – начале XIX веков математики комбинаторной школы Гиндербурга попытались построить общую комбинаторную теорию. Некоторые комбинаторные проблемы приобрели при этом настолько развитую форму, а их исследования породили столь большой объем информации и дали существенные результаты, что стало возможным рассматривать их как самостоятельные математические дисциплины.

В XX веке благодаря работам Дж.К. Рота, а потом Г. Стэнли происходит стремительный процесс алгебраизации комбинаторики и дальнейшая ее интеграция в современную математику [6].

Проследим за развитием и частичной реализацией идеи введения комбинаторики в школьные программы.

Еще в конце XIX – начале XX веков учебники для гимназий содержали темы: «Теория соеди-

нений. Бином Ньютона». Единых программ для школ после революции 1917 года не существовало, учителя пользовались временными программами, которые выдавались Наркомпросом. Тема «Соединения» была введена в программу для физико-технических групп второй ступени единой трудовой школы-коммуны, выпущенной в 1919 году.

1925–1926 годы характеризуются массовым введением программ ГУСа, согласно которым исходным пунктом в обучении была трудовая деятельность. Программа содержала много нового и интересного, полезного для общего математического развития учащихся и подготовки их к трудовой деятельности. Поскольку программы ГУСа (семилетняя школа) не распространялись на VIII и IX классы с педагогическим, кооперативным, административно-советским уклоном и на рабочие факультеты и имели довольно много других недостатков, то возникла необходимость введения с 1927–1928 у.г. обязательных учебных планов и программ. Они содержали вопросы теории соединений и бинома Ньютона (в IX классе) [8].

В 1931 г. пересматриваются школьные программы. Основной целью было определить круг знаний и умений школьников и в целом сориентировать их на подготовку к поступлению в вуз. Новая программа по математике для школ, по которой начали работать с 1935 г., и которая просуществовала почти два десятилетия, предусматривала изучение элементов комбинаторики и формулы бинома Ньютона в курсе алгебры X класса. Эти темы в курсе алгебры изучались по учебнику А. Киселева, который содержал раздел «Соединения». В этом учебнике не использовалось понятие множества во время введения различных видов соединений, материал был подан в доступной для учеников массовой школы форме [3].

В 1940–1950 годах совершенствуются учебники, и выходит много статей по вопросам обучения математики в школе. Важные мысли о структуре и содержании школьного курса алгебры изложены в работах А. Маркушевича. Им была представлена новая программа по алгебре для старших классов, по которой в X классе рассматривались вопросы комбинаторики с применением к подсчету вероятностей [5].

Активное использование математических методов в различных отраслях науки и техники, в автоматизации работы и процессов управления, в различных сферах практической деятельности человека, развитие современной математики поставило перед школьным математическим образованием новые проблемы. Уже в начале 50-х годов во всех странах назрела необходимость модернизации содержания курса математики средней школы, сближение его с идеями и методами современной математики. Поэтому в 1950-е годы активизирует свою деятельность Международная комиссия по

вопросам математического образования, которая провела ряд конференций, сессий, семинаров, симпозиумов. Вопросы совершенствования школьного математического образования обсуждается на международных математических конгрессах.

На Международном конгрессе в Амстердаме в 1954 г. Международная комиссия по вопросам математического образования представила доклад, в котором предлагалось радикально перестроить школьный курс математики, положив в его основу понятия множества, преобразования и структуры. На Международном конгрессе математиков в Стокгольме в 1962 году отмечалось, что большинство стран предлагают ввести в школьный курс элементарную теорию множеств, элементы математической логики, понятие современной алгебры, начальные сведения из теории вероятностей и математической статистики. Формулируя цели обучения математики в школе, американский математик-педагог венгерского происхождения Д. Пойа, например, подчеркивает, что главное – научить молодежь думать [7, с. 287].

В 1950–1960 годы выявились две тенденции в направлении модернизации школьного курса математики.

1. В первом случае предлагалось осуществить построение школьного курса на основе элементарных понятий теории множеств с подчинением конкретных классов функций (например, числовых функций числовой переменной) общему понятию отображения, ввода понятия предела и внедрения в школе элементов дифференциального и интегрального исчисления.

2. Во втором случае центр тяжести переносился на внедрение в школьное преподавание элементов дискретной математики, которые и в самой науке вышли на передний план в связи с задачами переработки информации и развитием вычислительной техники (математическая логика в ее прикладном аспекте, графы, комбинаторика, теория вероятностей и др).

Комиссия для определения содержания образования разработала новый учебный план для средней школы. В 1965 году под руководством А.М. Колмогорова был обработан проект новой программы для IV–VIII и IX–X классов. Этот проект во многих положениях принципиально отличался от всех предыдущих программ советской школы. Его особенностью было усиление внимания к обобщающим идеям математики.

Математические взгляды А.М. Колмогорова нашли отражение в статье «Введение в теорию вероятностей и комбинаторику». В ней предлагалось вводить основные комбинаторные понятия вместе с теорией вероятностей на примерах [4].

В программе, действующей с 1968 года, в IX классе теме «Принцип математической индукции. Комбинаторика. Бином Ньютона» отво-

дилось 15 часов. В учебниках тех лет ставилась задача научить учащихся решать несложные комбинаторные задачи (определять вид соединений и применять формулы), записывать разложение натуральной степени бинома для конкретных числовых значений n .

Разрабатываются программы факультативных курсов, один из них – «Начала теории вероятностей с элементами комбинаторики». Его цель – изучение дополнительных тем, весьма важных с общеобразовательного взгляда, и ознакомление с применениями математики.

С 1967 года широко освещается опыт работы с новыми школьными программами и учебниками школ всех союзных республик. Из публикаций, раскрывающих содержание факультативных занятий, значительный интерес для дальнейшего исследования представляют статьи А. Блоха, Н. Виленкина, Б. Гнеденко, А. Колмогорова, А. Маркушевича, И. Яглома и других.

В этот же период возникает новая форма дифференцированного обучения – начали создаваться классы с математической специализацией. Главное их назначение – развивать интерес к математике, формировать логическое мышление на более глубокой основе, обеспечивать более основательное математическое образование. Результаты такого обучения должны обеспечить подготовку к профессиональной деятельности, которая требует достаточно высокого уровня математической культуры для продолжения обучения. В этих классах изучается более расширенный, по сравнению с общеобразовательной школой, курс математики. Первые такие классы были организованы на базе школы № 425 (444) г. Москвы. Довольно быстро они распространились по всей стране. Были созданы физико-математические школы на базе Сибирского отделения АН СССР и МГУ имени Ломоносова, при Ленинградском и Киевском университетах (1963 г.). Комбинаторику здесь изучали не только на факультативах, но и в обязательном курсе математики. Для таких классов и школ начали издаваться специальные учебники и учебные пособия.

В это же время появилось много интересных работ отечественных ученых, касающихся вопросов изучения комбинаторики на популярном уровне с использованием минимального математического аппарата. В книгах Н. Виленкина, И. Ежова, А. Скорохода, А. Халамайзера и др. излагались начальные понятия и основные правила с подробными объяснениями на несложных примерах.

Проблеме изучения комбинаторики в школе было посвящено достаточно исследований в период 1970–1980 гг. (И. Беляевой, А. Дограшвили, В. Волгиной, О. Белокуровой, Л. Кабековой и др.). Рассматривались различные методические модели, но направление большинства исследований характеризуется тем, что комбинаторике в них отводится

вспомогательная роль, часто изучение ее подчинено цели изучения начал теории вероятностей.

Так, например, в работе И. Беляевой делается вывод о том, что навыки комбинаторного характера необходимы ученикам для изучения многих вопросов программного материала. Автор иллюстрирует эффективность комбинаторного подхода на примере изучения тем «Признаки равенства треугольников», «Делимость чисел», «Квадратные уравнения». Под комбинаторным подходом понимается методический прием, состоящий в определении комбинаций, их переборе и выборе, которые соответствуют логическому смыслу поставленной задачи. Понятно, использование определенных комбинаторных операций в процессе изучения отдельных тем способствует формированию комбинаторных навыков у учащихся. Однако автор не ставит вопрос о целенаправленной и систематической работе по формированию комбинаторного мышления учащихся [2].

В исследовании В. Волгиной [1] дается система изучения комбинаторики на основе графов. Необходимость использования графов как средства наглядности и способа решения комбинаторных задач не вызывает сомнений. Но вопрос систематического и последовательного формирования комбинаторных знаний и умений автором не исследовался.

К сожалению, в 1980–1990 годы комбинаторика в программу основного курса математики не вошла и была вынесена на факультативные занятия. Но развитие дискретной математики, ее многогранные связи с другими отраслями науки и непосредственно с производством повлияли и на новые подходы к отбору содержания школьного математического образования. Этой проблеме большое внимание уделяли ведущие математики и методисты: А. Блох, Н. Виленкин, Б. Гнеденко, А. Дубинчук, А. Колмогоров, А. Маркушевич, З. Слепкань, А. Хинчин, М. Ядренко и другие. Более того, как отмечал И. Яглом, «...новая математика, в силу своего конечного характера, значительно более доступна для начинающих, чем классический математический анализ; она скорее может заинтересовать тех, кто учится, вызовет меньше трудностей и поэтому больше подходит для преподавания даже на ранних стадиях обучения» [9].

В школах ряда стран, как: Франция, Англия, США, Австрия, Польша, Венгрия, страны Балтии элементы комбинаторики внедряются, начиная с 20–30 годов XX века.

В английских школах руководствуются мнением, что «малые дети не понимают абстрактных понятий», поэтому с ними рассматривают конкретные объекты. Переход от начальной школы к средней сопровождается резким поворотом от конкретного действия до формального математического аппарата, до более абстрактного обучения. Теперь

ставится задача дать возможность детям изменить способ мышления от конкретного к абстрактному [10].

Не остались без внимания вопросы комбинаторики и в программах по математике в США. В V–VIII классах среднего уровня школ США знакомятся с элементами теории множеств. На изучение вопросов комбинаторики отводится разное количество часов, но они являются обязательными [11].

О подготовке детей к восприятию некоторых идей комбинаторики говорится в программных требованиях по математике для начальной школы Польши. Основным средством ознакомления с этими идеями есть системы доступных для детей задач и упражнений, решение которых предполагает, прежде всего, манипуляционную деятельность. Материалом для этих упражнений служат окружающие предметы, сами ученики, их игрушки и прочее. Методическими рекомендациями для учителей являются научно-методические советы и популярные статьи А. Плоцки. В курсе математики классических, гуманитарных лицеев предусматривается рассмотрение таких тем (IV класс) «Задачи комбинаторики. Задачи на вычисление количества отрезков и выбора пар из конечных множеств. Примеры применения графов к решению задач комбинаторики. Задачи на образование слов из букв алфавита, позиционных систем счисления. Выбор пути между двумя пунктами. Треугольник Паскаля». В школах Германии в 11 классе рассматриваются основные понятия комбинаторики, простые задачи и треугольник Паскаля.

В начале этого столетия в Украине активно велась работа по реформированию школьного образования, что подразумевало уточнение и дополнение самого содержания. Так, традиционные содержательные линии по математике пополнились такими темами, как «Элементы теории множеств. Комбинаторика», «Начала теории вероятностей, элементы статистики». В программу 5 класса было включено решение комбинаторных задач. Однако, согласно действующей программе по математике знакомство с элементами комбинаторики проходит только в курсе алгебры 9 класса на уровне рассмотрения основных комбинаторных правил.

В последние десятилетия в России появляются многочисленные научно-методические исследования (О. Бычковой, Ж. Кудратова, Д. Маневича, В. Потапова, Л. Тереховой, В. Фирсова и др.), посвященные разработке новой вероятностно-статистической (стохастической) содержательно-методической линии, в контексте которой рассматриваются и элементы комбинаторики. Сегодня комбинаторика приобретает самостоятельное значение как необходимый компонент среднего математического образования, поэтому существует потребность в дальнейших поисках более совершенных подходов к ее изучению с учетом преды-

дущего опыта. Постоянно убеждаясь в том, насколько важно, пусть и интуитивно, но предвидеть результаты, учащиеся постепенно вырабатывают в себе эту способность, овладевая не только методами и способами решения, но и определенной стратегией мышления.

Как видим, проблема включения элементов комбинаторики в школьную программу не новая, а потому требует постоянного и пристального внимания, как со стороны педагогической общест-венности, так и со стороны исследователей педагогических проблем. Знакомство с комбинаторикой должно подчиняться не только стремлением к профессиональному обучению, но и к воспитанию у учащихся нового взгляда на явления окружающей действительности, воспитания в них умения видеть применения математического аппарата и новых идей, которые рассматриваются, для решения разнообразных задач.

Библиографический список

1. *Беляева И.С.* Комбинаторный подход и его применение в преподавании математики в восьмилетней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1971. – 19 с.
2. *Волгина В.Ф.* Графовые модели в методике преподавания математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 24 с.
3. *Кисельов А.П.* Алгебра Ч. II: Підруч. для серед. шк. 8–9 кл. – Харків; Київ: Рад. шк., 1934. – 170 с.
4. *Колмогоров А.М.* Введение в теорию вероятностей и комбинаторику // Математика в школе. – 1968. – № 2. – С. 63–72.
5. *Маркушев О.И.* К вопросу о реформе школьного курса математики // Математика в школе. – М., 1964. – № 6. – С. 7.
6. Математическая энциклопедия: В 5 т. – М.: Сов. энциклоп., 1979. – Т. 2. – 2000 с.
7. *Поля Д.* Математическое открытие: Решение задач, основные понятия, изучение и преподавание. – М.: Наука, 1976. – 448 с.
8. Программы семилетней единой трудовой школы. – М.: ГИЗ, 1921. – 359 с.
9. *Яглом И.М.* О некоторых тенденциях в зарубежной методике математики // Математика в школе. – М., 1965. – № 4. – С. 81–89.
10. *Ziltan P. Diens.* Mathematics in the primary school. – London–Bombay–Calcutta–Madras–Melbourne: Macmillan&CO LTD, 1984. – 257 p.
11. *Gutek G.* Education and schooling in America. – USA, 1992. – 445 p.

References

1. Belyaeva I.S. Kombinatornyj podkhod i ego primenenie v prepodavanii matematiki v vos'miletnej shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl', 1971. – 19 s.

2. Volgina V.F. Grafovye modeli v metodike prepodavaniya matematiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1976. – 24 s.
3. Kisel'ov A.P. Algebra CH.II: Pidruch. dlya sered. shk. 8-9 kl. – KH.; K.: Rad. shk., 1934. – 170 s.
4. Kolmogorov A.M. Vvedenie v teoriyu veroyatnostej i kombinatoriku // Matematika v shk. – M., 1968. – № 2. – S.63–72.
5. Markushevich O.I. K voprosu o reforme shkol'nogo kursa matematiki // Matematika v shk. – M., 1964. – № 6. – S. 7.
6. Matematicheskaya ehntsiklopediya: V 5 t. – M.: Sov. ehntsiklop., 1979. – T.2. – 2000 s.
7. Poja D. Matematicheskoe otkrytie: Reshenie zadach, osnovnye ponyatiya, izuchenie i prepodavanie/ per. s angl. V.S. Bermana; pod red. I.M. YAgroma. – 2-e izd. – M.: Nauka, 1976. – 448 s.
8. Programmy semiletnej edinoj trudovoj shkoly. – M.:GIZ, 1921. – 359s.
9. Yaglom I.M. O nekotorykh tendentsiyakh v zarubezhnoj metodike matematiki // Matematika v shk. – M., 1965. – № 4. – S. 81–89.
10. Ziltan P. Diens. Mathematics in the primary school. – London–Bombay–Calcutta–Madras–Melbourne: Macmillian&CO LTD, 1984. – 257 p.
11. Gutek G. Education and schooling in America. – USA, 1992. – 445 p.

Клейн Эдуард Григорьевич

кандидат культурологии, доцент
Военная академия радиационной, химической и биологической защиты
им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома
kleyn@list.ru

Луданова Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет
tludanova@yandex.ru

«ЯВЛЯЛАСЬ ПИОНЕРКОЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОСТРОМЕ» (к 155-летию со дня рождения Варвары Сергеевны Сумароковой-Мориной)

Статья повествует о Варваре Сергеевне Сумароковой-Мориной (1863–1915) – основателе и первом директоре Костромской музыкальной школы имени М.М. Ипполитова-Иванова. Яркий педагог, театральный и музыкальный критик В.С. Сумарокова-Морина родилась в селе Красное Нерехтского уезда Костромской губернии, музыкальное образование получила в стенах Императорской Санкт-Петербургской консерватории. В Костроме она вела активную педагогическую, общественную и просветительскую работу, безвозмездно руководила обучением музыке учениц Костромского епархиального женского училища.

Ключевые слова: Варвара Сергеевна Сумарокова-Морина, музыкальное образование в Костроме, музыкальная школа, педагогическая и просветительская деятельность.

Обращаясь к истории становления профессионального музыкального образования на Костромской земле, перед нами открывается славный путь, пройденный педагогами-музыкантами, представителями подлинной русской интеллигенции (В.С. Сумарокова-Морина, И.А. Мусин, З.В. Жданова, М.Ф. Иорданская, Л.А. Паршина, Е.М. Орлова, В.Е. Баснер и др.). Путь, на протяжении которого укреплялись и развивались отечественные просветительские традиции Русского музыкального общества, первых русских консерваторий и школ, направленные на формирование всесторонне развитых, современно и глубоко мыслящих музыкантов-исполнителей, исследователей и педагогов. Сегодня музыкальное образование в Костроме высоко держит планку этих традиций, оставаясь образованием академического, классического уровня.

В 2018 году исполняется 155 лет со дня рождения Варвары Сергеевны Сумароковой-Мориной (1863–1915) – основателя и первого директора Костромской музыкальной школы им. М.М. Ипполитова-Иванова. Яркий педагог, театральный и музыкальный критик В.С. Сумарокова-Морина родилась в селе Красное Нерехтского уезда Костромской губернии в семье коллежского регистратора С.П. Сумарокова и Е.В. Мягковой. Ее мужем был сын директора Пулковской обсерватории А.Н. Морин, работавший старшим бухгалтером Костромской казенной палаты. Музыкальное образование Варвара Сергеевна получила в стенах Императорской Санкт-Петербургской консерватории [3]. Педагогом Сумароковой по классу фортепиано в консерватории был известный исполнитель и композитор профессор Ф.Ф. Черни, а по классу теории музыки профессор Ю.И. Иогансен. Оба эти педагога входят в число наиболее ярких и известных профессоров консерватории. Так, Франц Францевич Черни (1830–1900) был выпускником

Пражской консерватории. Под его редакцией составлено несколько собраний фортепианных пьес.

В Костроме В.С. Сумарокова-Морина вела активную педагогическую, общественную и просветительскую работу, публиковала статьи и заметки в таких изданиях, как «Костромская жизнь», «Поволжский вестник», «Старая костромская жизнь» и др.

«Школа, основанная в 1890 г. Варварой Сергеевной Сумароковой-Мориной, за годы своего существования имела различные статусы и названия. В разные исторические отрезки времени учебное заведение являлось частной музыкальной школой, музыкальными курсами Костромского отделения Императорского Русского музыкального общества (РМО), Костромским музыкальным техникумом, музыкальной школой. Некоторое время в Костроме существовала народная консерватория (музыкальная школа 2-й ступени)» [4].

В течение 1890–1891 гг. В.С. Морина содержала музыкальную школу на собственные средства, а затем получала дотацию у государства. В Государственном архиве Костромской области сохранилось письмо губернатора Шидловского в Министерство внутренних дел, датированное апрелем 1892 года. В данном письме губернатор сообщает, что не видит обстоятельств препятствия к открытию дворянкой Варварой Сумароковой в Костроме музыкальной школы [2]. Отметим, что в этот исторический отрезок времени Сумарокова проживала в Санкт-Петербурге у своего брата.

Вот как описывает методы работы основателя школы один из ее учеников А.В. Лаговский: «Музыкальная школа помещалась в большом угловом доме, где и сейчас находится музыкальное училище. Хозяйкой была Варвара Сергеевна Сумарокова, из каких она кругов – говорила ее фамилия и немного грассирующая манера говорить. Преподавательницы – Середович, Усольцева по классу рояля

и другие, по скрипке и пению. Сама хозяйка-директорша предпочитала работать с учениками-мальчиками, т.к. мы, в отличие от девочек-плакс, стоически переносили вопли вспылчивой учительницы, когда делали ошибки в игре или даже совершали своего рода «рукоприкладство» – В.С. находила, что у нас не пальцы, а «макаронны» и требующий удар, а значит и звук, поэтому не получается. В таких случаях В.С. брала палец-«макаронину» и даже очень чувствительно ударяла им по клавише и заставляла понять, какой звук должен получаться. Мы не обижались, понимая самые лучшие намерения В.С.» [5].

После перевода музыкальной школы в ведение Императорского Русского музыкального общества (РМО) Морина была вновь утверждена директором школы. Под ее руководством Костромское отделение И.Р.М.О. вело активную концертную деятельность [1].

Педагогическая деятельность В.С. Мариной не ограничивалась стенами музыкальной школы. Сохранились сведения, что она безвозмездно руководила обучением музыке учениц Костромского епархиального женского училища [8].

Скончалась Варвара Сергеевна 20 сентября 1915 года (по старому стилю) после тяжелой болезни. Ее отпели в церкви Иоанна Богослова, откуда тело было перевезено на пароходе в село Троица. На смерть откликнулась губернская газета «Поволжский вестник», опубликовав помимо официального некролога несколько заметок о деятельности педагога. Описывая церемонию прощания, газета отмечала, что «похороны носили трогательный характер. На могилу почившей возложено много венков, среди которых венки с надписями: “редкому, сильному и чуткому человеку, безгранично-глубоко любимой Варваре Сергеевне, посвятившей свою жизнь великому искусству, учредителю и первому директору Костромского отделения И.Р.М.О. Благодарное детище ея – школа, преподаватели, ученики и друзья”» [7].

После смерти В.С. Мариной директором музыкальных классов был выбран свободный художник М.П. Епифанов, окончивший Московскую консерваторию по классу скрипки [6].

К сожалению, место последнего упокоения Варвары Сергеевны не сохранилось. Село Троица находится между Луневым и Густомесовым. Кладбищенский храм, возле которого она была похоронена, в настоящее время разрушен. Кладбище здесь действующее, но старых могил не сохранилось.

Библиографический список

1. В.С. Морина // Поволжский вестник. – 1915. – 23 сент.
2. ГАКО. – Ф. 133. – Оп. 14 расп. – Д. 2419. – Л. 203.
3. Клейн Э.Г. Костромская первая музыкальная школа имени М.М. Ипполитова-Иванова: страницы истории. – Кострома: ДиАр, 2016. – 176 с.
4. Клейн Э.Г., Луданова Т.В. Из истории Костромской народной консерватории (к 125-летию Детской музыкальной школы имени М.М. Ипполитова-Иванова) // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 240–242.
5. Лаговский А.В. Уроки в музыкальной школе // Губернский дом. – Кострома, 2016. – № 1. – С. 90.
6. Музыкальные классы // Поволжский вестник. – 1915. – 21 окт.
7. На могиле В.С. Мариной // Поволжский вестник. – 1915. – 1 окт.
8. Отчет о состоянии Костромского епархиального женского училища в учебно-воспитательном отношении за 1915–1916 гг. // Костромские епархиальные ведомости. – 1917. – № 1. – С. 18.

References

1. V.S. Morina // Povolzhskij vestnik. – 1915. – 23 sent.
2. GAKO. – F. 133. – Op. 14 rasp. – D. 2419. – L. 203.
3. Klejn E.H.G. Kostromskaya pervaya muzykal'naya shkola imeni M.M. Ippolitova-Ivanova: stranicy istorii. – Kostroma: DiAr, 2016. – 176 s.
4. Klejn E.H.G., Ludanova T.V. Iz istorii Kostromskoj narodnoj konservatorii (k 125-letiyu Detskoj muzykal'noj shkoly imeni M.M. Ippolitova-Ivanova) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – № 1. – S. 240–242.
5. Lagovskij A.V. Uroki v muzykal'noj shkole // Gubernskij dom. – Kostroma, 2016. – № 1. – S. 90.
6. Muzykal'nye klassy // Povolzhskij vestnik. – 1915. – 21 okt.
7. Na mogile V.S. Morinoj // Povolzhskij vestnik. – 1915. – 1 okt.
8. Otchet o sostoyanii Kostromskogo eparhial'nogo zhenskogo uchilishcha v uchebno-vospitatel'nom otnoshenii za 1915–1916 gg. // Kostromskie eparhial'nye vedomosti. – 1917. – № 1. – S. 18.

РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОГО ФОРТЕПИАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСЛЕ ОСНОВАНИЯ КНР

После основания КНР народное правительство Китая начало уделять значительное внимание развитию музыки. Кроме консерваторий, фортепианное образование начало быстро развиваться также в других вузах. В статье представлена история становления фортепианного образования Китая. Выделены 3 периода – ранний период существования КНР (1949–1966), период культурной революции (1966–1976) и период после политики реформы и открытости (с 1978 г.). Подробно раскрывается состояние развития фортепианного образования в вузах Китая, концепции преподавания, учебный материал и программы. В XXI веке многие вузы постепенно открыли магистерские и докторские программы по музыкальному образованию, что значительно повысило способность страны вести подготовку специалистов самого высокого уровня.

Ключевые слова: КНР, история музыки, процесс развития, фортепианное образование, педагоги, периоды, консерватории, университеты.

Первые 17 лет существования Китайской Народной Республики (1949–1966) стали очень важным этапом развития профессионального музыкального искусства страны. В это время оно значительно расширилось, а его уровень существенно повысился.

Народное правительство Китая уделяло значительное внимание развитию музыки. Оно провело большое количество музыкальных мероприятий международного уровня, приглашало всемирно известных пианистов на гастроли в Китай, отправляло талантливых исполнителей из Китая на международные конкурсы. Кроме того, было приглашено значительное количество зарубежных педагогов, большая часть которых прибыла из Советского Союза.

В этих условиях начало быстро развиваться консерваторское фортепианное образование. Факультет фортепиано Шанхайской консерватории был основан в 1927 году. Его предшественником был факультет клавишных инструментов государственного колледжа искусств города Шанхай. Должность декана факультета с 1929 года занимал русский пианист Борис Харов. Преподавали на факультете известные зарубежные и китайские пианисты, они воспитали большое количество выдающихся исполнителей.

В 1949 году началось строительство Центральной консерватории. В 1950 году консерватория была открыта в Тяньцзине посредством слияния нескольких учебных заведений: основанного в 1927 году факультета музыки Университета города Яньцзин, основанного в 1939 году факультета музыки Университета искусств северного Китая, основанного в 1940 году Государственного музыкального института города Нанкина, основанного в 1946 году факультета музыки Государственного колледжа искусств города Бэйпин, а также двух Китайских консерваторий – Гонконга и Шанхая и основанного

в 1948 году факультета музыки Института искусств им. Лу Сюня города Бэйпин. Базовой структурой нового учебного заведения стал Государственный музыкальный институт города Нанкин. В год основания в консерватории был открыт факультет фортепиано. Центральная консерватория в 1958 году переехала из Тяньцзиня в Пекин.

Начиная с 1953 года, Пекинская и Шанхайская консерватории (которые тогда назывались, соответственно, «Центральная консерватория» и «Восточный филиал центральной консерватории») стали общекитайскими центрами теории и практики преподавания фортепианного искусства и «фабриками талантов». В 1956 году «Шанхайское отделение центральной консерватории» было переименовано в Шанхайскую консерваторию.

Силами педагогов этих учебных заведений были разработаны и утверждены списки дисциплин и учебные программы. Начиная с середины 1950-х, эти две консерватории разработали и внедрили 14-летнюю систему музыкального образования – от младшей школы до ВУЗа, что значительно повысило уровень подготовки студентов и качество образования в целом. Кроме того, они организовали исполнительские коллективы, которые проводили ежегодные мероприятия для проверки и закрепления навыков у учащихся.

Кроме консерваторий, фортепианное образование начало быстро развиваться в других вузах. После основания КНР в Китае была создана масса новых музыкальных колледжей и институтов искусств – всего 6. Один за другим были основаны: Северо-восточный музыкальный колледж (Шэньян), Северо-западный музыкальный колледж (Чэнду) и Южный музыкальный колледж (Ухань); в 1956 году был открыт Музыкальный колледж в Сиане; в 1958 году аналогичный колледж открылся в Гуанчжоу, кроме того, в Тяньцзине была открыта консерватория. Оба этих учебных заведения

позже стали региональными консерваториями – центрами подготовки пианистов [1, с. 138].

Ряд лучших колледжей в конце 1950-х – 1980-е годы были преобразованы в консерватории. Северо-западный музыкальный колледж в 1959 году сменил название на Консерваторию Сычуань. Южный музыкальный колледж в 1985 году стал Консерваторией города Ухань. Северо-восточный музыкальный колледж в 1958 году стал Консерваторией города Шэньян. Музыкальный колледж города Сиань в 1960 – Консерваторией города Сиань. Музыкальный колледж города Гуанчжоу в 1985 году – Консерваторией «Синхай». Основанная в 1958 году Консерватория провинции Хэбэй позже стала называться Консерваторией города Тяньцзинь. В 1964 году при поддержке Чжоу Эньлая была основана Китайская консерватория. Названные учебные заведения равномерно распределены по территории КНР, они стали основой всей структуры музыкального образования тогдашней КНР.

В это же время специальность фортепиано открывается на факультетах музыки четырех институтов искусств: Институт искусств города Нанкин, Институт искусств НОАК, Институт искусств провинции Цзилинь и Институт искусств провинции Шаньдун. Помимо этого, специальность «фортепианное образование» появилась на соответствующих факультетах семи провинциальных (Хунань, Сычуань, Аньхой, Фуцзянь, Шаньдун, Цзилинь, Внутренняя Монголия) и трех городских (Нанкин, Пекин, Харбин) педагогических университетов. В 1950-е годы выпускники этих факультетов были направлены даже в самые отдаленные регионы КНР, что способствовало повсеместному распространению фортепиано и значительному повышению уровня музыкальной культуры населения.

После основания КНР музыкальное образование в системе педагогических вузов также быстро развивалось и достигло значительных успехов. Это было обусловлено введением обязательных уроков музыки в средней и старшей школе. Требовалось большое количество специально подготовленных кадров.

В 1952 году была проведена реформа высшего образования на основе проверки ВУЗов. По всему Китаю было открыто ещё 31 высшее педагогическое учебное заведение. В 15-ти из них учреждены факультеты музыки, в том числе Пекинском педагогическом университете, Северо-Восточном педагогическом университете, Педагогическом институте провинции Аньхой, Северо-Западном педагогическом институте.

Для педагогических факультетов и консерваторий система образования была заимствована у СССР. Она включала советские образовательные концепции и методику преподавания, а также планирование учебного процесса, набор дисциплин и учебных материалов. Фортепиано официально

было утверждено как обязательный предмет для всех студентов.

Однако в связи с тем, что модель была напрямую скопирована, в высшем педагогическом образовании с этого момента появилось большое количество недостатков. Одним из них стало чрезмерно большое количество обязательных непрофильных предметов. Однако если рассматривать систему в целом, она была эффективна, значительно улучшила подготовку профессиональных музыкантов.

В конце 50-х годов специалисты из СССР в большом количестве прибывают в Китай, а китайские студенты массово обучаются в вузах России. Это значительно подняло уровень исполнения классического репертуара. Лю Шикунь, Фу Цун, Инь Чэньцзуне и другие китайские пианисты завоевывают награды на международных конкурсах.

Фортепианное искусство Китая в период культурной революции (1966-1976). Годы «Культурной революции» можно считать катастрофой для всей китайской культуры. Фортепианное искусство значительно деградировало, учебный процесс нарушен. Множество специалистов было репрессировано, а инструменты европейского происхождения объявлены ненужным старьем [5, с. 123].

В этот период было целиком свернуто музыкальное образование как в классических, так и в педагогических университетах. Революционной пропагандой преподаватели определены «реакционными академическими элементами – врагами рабочего класса». Многие из них в соответствии с программой «вверх в горы, вниз в сёла» были отправлены на «рабочее перевоспитание» в сельскую местность, факультеты музыки переименованы в «факультеты революционного искусства». Среди них, например, Педагогический колледж города Цзинин, основанный в марте 1970 года, где обучение длилось 3 года. В августе того же года в Педагогическом университете и в Педагогическом институте провинции Хэбэй музыкальные подразделения получили название «факультетов военного искусства», обучение по специальности «музыка» в них длилось 2 года [3, с. 195].

Набор студентов возобновился после 1970 года, но концепция преподавания, учебный материал и программы были далеки от идеала. Уровень подготовки большинства студентов был низок. Однако, после окончания этих учебных заведений выпускники распределялись учителями в младшие средние школы, что несколько сгладило проблему нехватки кадров.

Новый курс. Восстановление и развитие музыкального образования начинается после окончания культурной революции. Возрождались профессиональные основы подготовки в консерваториях, стандарты для поступающих и выпускников – учебные планы и т.д. Пекинская и Шанхайская консерватории постепенно восстанавливались

в статусе общекайтайских центров фортепианного образования [2, с. 43].

Открываются и немало новых музыкальных педагогических учреждений. Но в первую очередь возродилось и продолжилось развитие системы на базе уже существовавших до этого структур. Спецкурсы фортепиано при консерваториях вновь стали полноценными кафедрами фортепиано; на факультетах музыки институтов искусств открыли специальности фортепиано и начали подготовку магистров по этой специальности; в провинциальных педагогических университетах и институтах по всему Китаю фортепиано из дисциплин по выбору перевели в отдельную специальность и начали подготовку магистров.

В этом направлении работали: факультет музыки Колледжа искусств города Нанкин, факультет музыки Колледжа искусств провинции Юннань, Колледж искусств провинции Гуаньси, специальность «музыка» факультета искусств Пекинского педагогического университета, факультет музыки Педагогического университета Внутренней Монголии, факультет музыки Северо-Восточного педагогического университета, факультет музыки Педагогического университета провинции Хэнань, факультет музыки Педагогического университета центрального Китая, факультет музыки Северо-Западного педагогического университета, факультет музыки Шанхайского педагогического университета, факультет музыки Педагогического университета провинции Цзянси, специальность «музыка» на факультете искусств Педагогического университета провинции Шаньдун. В этих учебных заведениях фортепианное образование получило значительное развитие, что весомо повлияло на развитие в Китае всей музыкальной культуры. В течение короткого времени было подготовлено большое количество исполнителей и композиторов, заложена хорошая база для популяризации фортепиано по всей стране.

Вслед за развитием очного образования, очень значительным стал прогресс внедрения вечернего фортепианного образования [3, с. 281]. Число людей, изучающих фортепиано быстро росло, распространилась практика открытия музыкальных школ и ассоциаций. Они быстро стали нормой в больших и средних городах. Появилось большое количество частных педагогов, обучающих игре, как на фортепиано, так и на других музыкальных инструментах. Фортепианное образование в Китае приобретало массовый характер [4, с. 282].

В этот период в Китае активизируется международное сотрудничество. Из-за рубежа было приглашено большое количество специалистов. Осваивались новые методики подготовки и учебные материалы. Постепенно нарастает разработка методических трудов отечественных специалистов. Этому способствовало введение для педагогов

вузов Китая обязательной научно-методической работы. Во многих крупных вузах также испытывались экспериментальные методики. Китайские вузы начали активный межвузовский обмен опытом и с зарубежными партнерами [2, с. 49]. В итоге происходит становление национальной образовательной системы нового уровня.

В 90-е годы XX века наблюдается повышение статуса педагогических образовательных учреждений. Большая часть из них постепенно преобразуется в институты и университеты, а при классических и педагогических ВУЗах открываются факультеты музыки. Всего более 160: факультет искусств Педагогического института города Чанчунь, факультет музыки Педагогического института провинции Цзилинь, факультет музыки Педагогического университета провинции Синьцзян, кафедра музыки Педагогического колледжа города Аньян, факультет музыки педагогического института города Ханчжоу, кафедра музыки факультета художественного образования Университета города Сямэнь.

В 1979 году Министерством образования КНР в Чжэнчжоу была организована конференция, посвященная художественным специальностям в системе высшего педагогического образования. Основной целью образования по соответствующим специальностям была обозначена подготовка специалистов для младшей и средней школ. Был утвержден четырёхлетний бакалавриат, концепции обучения и учебный план. Основными курсами по специальности и курсами по выбору были определены: теория музыкальной композиции, хоровое пение и полифоническая музыка, анализ музыкального произведения, оркестровка, практическая композиция, вокал, фортепиано, инструментальная музыка и т.д. Фортепиано было определено основным курсом на соответствующей специальности.

С 1983 года началась публикация специализированных учебных пособий для фортепианного образования. Среди них: «Базовый курс фортепиано», «Начальная практика игры на фортепиано», «Фортепианное аккомпанирование вокальному исполнению», «Курс фортепиано», «Фортепиано» и т.д. В этих пособиях была ярко выражена педагогическая направленность, содержались произведения зарубежных и китайских композиторов разных эпох. Пособия постоянно совершенствовались, что послужило значительным стимулом к повышению уровня фортепианного образования в XXI веке.

Начиная с 80-х годов XX века все крупные консерватории и художественные институты постепенно открыли специальности «музыкальное образование» или педагогические факультеты, где начали подготовку профессиональных музыкальных педагогов для учебных заведений.

Начиная с 1990-х годов началось развитие магистерского педагогического образования.

К 1995 году на восьми факультетах музыки педагогических университетов были внедрены программы магистерской подготовки: в Пекинском, Северо-Западном, Шанхайском, Нанкинском, Педагогическом университете провинции Фуцзянь, Педагогическом университете провинции Аньхой, Юго-Западном педагогическом университете, Педагогическом университете Внутренней Монголии. Позже подобные программы открыли в Столичном педагогическом университете и Харбинском педагогическом университете. До сих пор в Китае почти 85 вузов готовят магистров по специальности фортепиано. В 1996 году на факультете музыки Педагогического университета провинции Фуцзянь была открыта программа доктора, университет был первым, открывшим педагогические докторские программы.

В XXI веке другие классические университеты постепенно открыли докторские программы по музыкальному образованию, это значительно повысило способность страны вести подготовку специалистов самого высокого уровня.

Библиографический список

1. Биань Мэн. Появление и развитие китайской фортепианной культуры. – Пекин: Жэньминь иньюе, 1996. – 181 с.
2. Ван Цзайдун. Возрождение фортепианного образования – анализ фортепианных высших учебных заведений: дис. ... магистра. – Чанша:

Педагогический университет провинции Хунань, 2007. – 65 с.

3. Ван Чанкуй. Культура китайской фортепианной музыки. – Пекин: Гуанмин жибао, 2010. – 270 с.

4. Гун Ли. История развития фортепианных высших учебных заведений в провинции Шандун: дис. ... магистра. – Шандун: Университет провинции Шандун, 2009. – 55 с.

5. Ли Цинь. Исследование развития китайской и западной фортепианной музыкальной культуры. – Пекин: Чжунго шуцзи, 2014. – 192 с.

References

1. Bian' Mehn. Poyavlenie i razvitie kitajskoj fortepiannoj kul'tury. – Pekin: ZHehn'min' in'yue, 1996. – 181 s.

2. Van TSzajdun. Vozrozhdenie fortepiannogo obrazovaniya-analiz fortepiannykh vysshikh uchebnykh zavedenij: dis. ... magistra. – CHansha: Pedagogicheskij universitet provintsii KHunan', 2007. – 65 s.

3. Van CHankuj. Kul'tura kitajskoj fortepiannoj muzyki. – Pekin: Guanmin zhibao, 2010. – 270 s.

4. Gun Li. Istoriya razvitiya fortepiannykh vysshikh uchebnykh zavedenij v provintsii SHandun: dis. ... magistra. – SHandun: Universitet provintsii SHandun, 2009. – 55 s.

5. Li TSin'. Issledovanie razvitiya kitajskoj i zapadnoj fortepiannoj muzykal'noj kul'tury. – Pekin: CHzhungo shutszi, 2014. – 192 s.

ПРИВИВКА ОТ РАСЧЕЛОВЕЧИВАНИЯ

В статье изложен авторский взгляд на проведенную II Всероссийскую научно-практическую конференцию «Культура и искусство в современном образовательном пространстве». Выделены новые организационные решения в подготовке и проведении конференций. Идентифицированы возможности опорного регионального университета осуществить качественный прорыв к творческому освоению ценностных и теоретических систем в реализации культурологической модели образования.

Ключевые слова: культура, искусство, образовательное пространство, опорный региональный университет.

Может ли КГУ и его интеллектуальная элита принять участие не только в становлении себя как регионального опорного вуза, но и в формировании мировой гуманитарной повестки дня? Состоявшаяся Всероссийская научно-практическая конференция «Культура и искусство в современном образовательном пространстве» (26 февраля 2018 года), организованная институтом культуры и искусств КГУ при участии детской музыкальной школы №1 им. М.М. Ипполитова-Иванова города Костромы, дала положительный ответ на поставленный вопрос.

География участников конференции обширна. Это представители Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Тольятти, Гатчины. Но особенно отрадно то, что кроме представителей областного центра в конференции принимали участие жители Неи и Галича. Продуктивным началом нового подхода к организации научных конференций явилось и объединение в единое целое таких, казалось бы, слабо связанных между собой направлений, как изобразительное и декоративно-прикладное искусство, музыка, физическая культура и спорт.

Тематика выступлений, их междисциплинарный характер подтвердили практическую правильность действий оргкомитета конференции, направленных на достижение своеобразного качественного прорыва к творческому освоению ценностных и теоретических систем в реализации культурологической модели образования. Правоммерно подчеркнуть, что проведением конференции практически осваивается путь возвышения традиционных духовных культурных ценностей с учетом задач, стоящих перед опорным региональным университетом и страной в целом.

Конференция показала, что у преподавательского корпуса КГУ не только существует потребность в формировании целостной мировоззренческой системы, но и наличествует потенциал, способный создавать начальную базу общественного развития на новой теоретической парадигме и добиваться особого статуса в «концерте цивилизаций», неизбежного для миросистемы после глобализации.

Значимости художественного образования в современном мире, сохранению культурных традиций россиян, нахождению новых организационных форм образования был посвящён пленарный доклад, подготовленный академиком РАО М.Л. Левицким и членом-корреспондентом РАО В.В. Чекмарёвым. Основные идеи доклада были развиты в выступлениях О.Н. Головановой, М.А. Павловой, М.В. Агафонцева, Н.А. Кудрявцевой и Л.В. Смирновой.

Своё видение роли музыки в образовании и воспитании личности изложили А.Ю. Ахлестина, Э.В. Боброва, Е.В. Буслова, Т.В. Луданова.

Всеобщий интерес вызвал доклад Л.Е. Астафьевой и Ю.Н. Васильевой «Музыкальное воспитание дошкольников на фольклорных традициях Костромского края».

Проблеме передачи традиций российской системы физической культуры иностранным студентам был посвящён доклад В.Н. Зиминой, Ю.С. Кучиной и Н.В. Тарасовой.

Специальный подиум оргкомитет конференции предоставил изложению результатов исследований участников научно-практического семинара «Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования», состоявшегося во время проведения Всероссийского музыкального фестиваля имени М.М. Ипполитова-Иванова в Костроме 12 декабря 2017 года. Доклады ««...Играли трубачи на трубах и били на литаврах» Военная музыка в дни посвящения Костромы Екатериной II» (Э.Г. Клейн, Т.В. Луданова), «Изображение представителей музыкальной культуры в произведениях монументальной графики (граффити) на улицах Москвы» (М.Н. Камзолова) были встречены с повышенным вниманием и вызвали ряд вопросов и комментариев.

Оргкомитет конференции (председатель – Н.М. Домахина, директор Института культуры и искусств, Т.В. Луданова – куратор конференции, помощник директора Института культуры и искусств по научной работе, заведующие кафедрами А.Ю. Ахлестина и В.М. Высоцкий, профессор кафедры изобразительных искусств М.А. Алексева) сделали все возможное, чтобы проведенная кон-

ференция стала не только высокоцитируемым научным собранием, но и конференцией судеб, скрещением счастливых сердец. Этому способствовали и музыкальный дивертисмент на открытии конференции с участием камерного оркестра «Ритуфель» Костромского областного музыкального колледжа (руководитель С.В. Гончарова), и стендовые доклады заочных участников конференции, и выставки творческих работ «Удивительные ремесла Костромской земли».

Одним из результатов конференции стало разрушение стереотипов о культуре и образовании

как о монопольном спросе и монопольном предложении. Идеи народности в истоках современной культуры красной нитью прошли практически через все выступления. На конференции был сделан вывод о том, что коммерциализация искусства приводит лишь к его разрушению.

Заинтересованность участников конференции в содержании прозвучавших сообщений и докладов позволяет выразить уверенность в необходимости подготовки новой конференции, создании традиции проведения подобных мероприятий.

SUMMARY

PEDAGOGY

Andrey A. Gagayev
*Ogarev Mordvinic State University, the City of Saransk,
Mordovia autonomy, Russia
gagaev2012@mail.ru*

Pavel A. Gagayev
*Penza State University
gagaevp@mail.ru*

Category of success in education

The work deals with the category of success in education. The authors argue about the undue making success in education status of the logical-epistemological foundations of teaching. We have given the criticism of this provision. There is the connection treatment to this category in education with the loss by the person of the fullness of being: self, creativity, value disorientation, etc. We determined the place of success in the formation of (peripheral). Success is understood as instrumental in understanding the reality of the person itself as true. We substantiated the idea of a critical attitude to the standardisation of education content in secondary school as a reality, inspiring the student to the logic of success to carry out their learning activities. We offered in didactics to "oust" the reality of standards-reality of "worlds of science". Understanding of the problem is based on the reflection substrate (according to Andrey A. Gagayev).

Keywords: education, personality, success, apophaticity, existence, completeness, reduction of existence.

Vladimir P. Zhukovskiy
*Saratov Regional Institute of Education Development
vl0971@mail.ru*

Nina A. Zhukovskaya
*Saratov Regional Institute of Education Development
zhna73@mail.ru*

Larisa A. Skvortsova
*Gagarin Saratov State Technical University
lor7530@yandex.ru*

Development of the competitiveness of the pedagogue in a modern social and professional medium

This article is devoted to the consideration of the problem of development of the competitiveness of the pedagogue in the conditions of the modern socio-cultural environment. The topicality of the problem is determined by the peculiarities and tendencies in the development of the socio-cultural and professional space of pedagogic activity, which requires the pedagogue to be ready to actualise personal competitive advantages in the labour market. The works of Russian researchers devoted to the meaningful and semantic definition of the concept of "competitiveness of the pedagogue" are analysed, on the basis of which, competitiveness, represented by professional competency, stress resistance and professional position of the pedagogue is revealed. The emphasis is placed on the possibilities of the system of additional vocational education in the development of the competitiveness of the pedagogue due to the variability and mobility of the content, forms and

methods of work with pedagogic personnel offered by this system. According to the results of the study, it is established that the development of the competitiveness of the pedagogue in the conditions of modern realities is a priority task, the solution of which has a high personal significance for the pedagogue and objectively contributes to the improvement of the quality of pedagogic education and the functioning of the institute of pedagogic activity as an important component in the social structure of the state.

Keywords: competitiveness, professional competency, stability, professional position, system of additional vocational education, advanced training.

Amina A. Niyazova
*Surgut State Pedagogic University, the City of Surgut,
Khanty-Mansi autonomous district AKA Yugra, Russia
dekanspf@mail.ru*

El'sa F. Sadykova
*Mendeleev Tobolsk Pedagogic Institute
(branch of Tyumen State University)
e.f.sadykova@utmn*

Environmental education of students in a sustainable society

The article reveals the basic theoretical and practical provisions of ecological education in the conditions of modern society. The article focuses on concepts such as "environmental education", "environmental education in modern society", and also sets forth the purpose, characteristics, etc. The authors of the article analyse the federal state educational standard in terms of the environmental component at the primary and secondary levels of modern school. The possibilities and features of pedagogic and activity approaches to environmental education are considered. The significance of training future pedagogues for this type of activity is determined.

Keywords: ecological education, environmental education of pupils in sustainable society, pedagogic and activity approaches.

Ruslan V. Smirnov
*Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops
ruslan.rou@yandex.ru*

Value-orientation unity of personnel as a strategy of the military pedagogue

The concept "moral and psychological condition of contingent" is analysed in the article. The author considers moral consciousness of the serviceman in interrelation with moral consciousness of military collective and proves valuable orientation of the identity of the serviceman as object of activity of the military pedagogue, and valuable and orientation unity of military collective – as its purpose. In this process, the mechanism of formation and development of orientation is considered by him as a way of development of a moral and psychological condition of the contingent providing performance of service and fighting tasks. The author pays attention to forecasting of its development, availability to observation, assessment and influ-

ence from the military pedagogue, shows possibilities of pedagogics on realisation of potential of psychology and ethics. In view of the special importance caused by character of the carried-out service and fighting tasks, the valuable and orientation unity of contingent is proved in quality of the strategy of development of professional upbringing of the military personnel.

Keywords: moral and psychological condition of contingent, valuable orientation, valuable and orientation unity, environment, strategy, professional upbringing of the military personnel.

OI'ga N. Bakayeva

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
bakaevaon@yandex.ru*

Pedagogic conditions of project activity organisation on mastering social and political vocabulary by gifted children of preschool age

Study of the phenomenon of children's talent is one of the topical problems in modern psychological and pedagogic investigations. A number of the reasons which are connected with lack of readiness of the pedagogue to work with gifted children, ignorance of their age and individual features are revealed in practice of work of the educational organisation. Therefore, in this article, we continue to present the materials of experimental work on the implementation of pedagogic conditions through the project activities for the mastery of gifted children of preschool age socio-political vocabulary. The first part of the article substantiates the necessity of using the project method in pre-school education. The second part of the article is devoted to the work of municipal budget preschool educational institution "kindergarten # 41 of the City of Yelets", Lipetsk Region, with gifted children through project activities. The third part presents quantitative and qualitative results of the diagnostic examination, confirming the effectiveness of the work.

Keywords: gifted preschoolers, speech development, development of socio-political vocabulary, mastery of socio-political vocabulary, project activities, project method.

Vera V. Koreneva

*Siberian Federal University, the City of Krasnoyarsk
2517191@mail.ru*

The organisation of the work of primary school teachers with individual trajectories of development of junior schoolchildren

The article deals with the question of individual trajectories of development of junior schoolchildren in the context of solving the problem of achieving the intended outcomes of primary education in accordance with the requirements of the federal state educational standard of primary general education. The author draws attention to the shortcomings of the existing model of an individual trajectory of development of junior schoolchildren in the article, and she proposes a new model where pupils take the subject position in relation to their educational results. The treatment of the term "individual trajectory of development" in this

article due to the fact that the concept of "individual educational trajectory", in our opinion, has more to do with the organisation of work with pupils in the adaptive education programme. Such programmes are designed to teach persons with disabilities taking into account the peculiarities of their psychophysical development, individual possibilities. At the same time, the term "individual educational trajectory of development" is understood as a personal way of realising of the personal potential of each pupil in education.

Keywords: individual trajectory of development, younger schoolchild, achievement of planned results, organisational aspect, principles of work, lesson stages.

Natal'ya G. Krylova

*Kostroma State University
natkrulova@mail.ru*

Factors of pedagogues' private tutors' satisfaction with their labour's results

Satisfaction with one's work is an important indicator that characterises the entire labour activity from the point of view of its social efficiency. Analysis of the factors of pedagogues' private tutors' satisfaction with their work is becoming more topical and important in the situation of large-scale development of the market of "shadow education", and increasing the number of pedagogues who earn extra money as private tutors. The majority of pedagogues working at school work in "shadow education" today and are engaged in tutoring. Pedagogues' private tutors' satisfaction with their work is largely associated with the financial interest of pedagogues in additional earnings, with the system of relationships with pupils and their parents, with the flexibility of the organisation of the work schedule and variability of the forms used to organise the educational process.

Keywords: education, private tutoring, satisfaction with labour, satisfaction factors.

PSYCHOLOGY

Yekaterina N. Dymova

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
grebennikovakaty@mail.ru*

Posttraumatic stress and concept of psychological safety among the military and civilians

The result of investigation of intensity of the post-traumatic stress, psychopathological symptoms and the concept of psychological safety in the military and civilians groups (age 18 to 25). The differences between young people on the level of posttraumatic stress, psychopathology and representations of psychological safety are analysed. It is shown that the level of post-traumatic stress and the intensity of psychopathological symptoms are higher among the military than civilians. Representations of psychological safety differ among the military and civilians, and it depends on the level of post-traumatic stress.

Keywords: posttraumatic stress, psychopathological symptoms, psychological safety.

Svetlana B. Bazhutina
Shevchenko Lugansk University
bajuta@mail.ru

Dichotomous constructs in the structure of the ethnic self-awareness of the individual

The article discusses the possibility of using dichotomous constructs for the study of ethnic identity, the ethnic identity of the residents of the Donbass. The author cites a large empirical material; dichotomous constructs that people interpret in different way: some people explain dichotomy of constructs humanely, the others confused in the interpretations of concepts, not interpreting them. Systematisation and detailed data analysis have allowed proving relations of different type of interpretations of construct with character of the emotional relations of examinees with parents in their families as well as a number of features of ethnic consciousness which respondents showed depending on how they understood a construct dichotomy.

Keywords: dichotomous construct, ethnic self-awareness, polarity of semantic poles, ethnic picture of world, self-image.

Artyom P. Karabanov
Russian State University for the Humanities, Moscow
pacaraban01@gmail.com

Representativeness and time localisation of a problem impact on binary choice between qualitative and quantitative alternatives

This article rises the problem of decision-making in uncertainty. Dual process and its affectiveness are regarded which lead to irrational choice are discussed. Implicite mechanisms activation due affectiveness of the alternatives considered to be the reason of misrepresentation of utility and probability evaluation process. Also. the problem of qualitative and quantitative uncertainty is discussed, the impact of the representativeness and time localisation of a situation on choice and decision-making process was emphasised. A binary choice problem situation modelling the player's performance in sport betting was used as a method. In the issue the impact of representativeness of a problem on proqualitative choice was observed. The same time the effect of time localisation of a problem was not proofed, what might be the consequence of similarity of two explored effects and weakness of used method.

Keywords: decision-making, time localisation effect, affective mechanisms of decision-making, irrational choice, uncertainty, betting.

Yuliya A. Korolyova
Orenburg State Pedagogic University
koroleva-y@yandex.ru

Psychological protection mechanisms in social development of adolescents with sensory disorders

Social development of personality is characterised by phasing, unevenness, emergence, qualitative transformation and improvement of social and personal constructs that determine the effectiveness of interaction with society. What relates to such formations of the personality, are determining its adaptability in society, including mechanisms of psychological protec-

tion, which can be productive, relatively productive or unproductive. The article presents the results of studying the mechanisms of psychological protection of adolescents with visual impairment, adolescents with hearing impairment and their normally developing peers. The experimental study revealed the most characteristic psychological protection for all adolescents and for each group separately. The article presents the differences between groups based on the tendency to use adolescents with sensory disorders of immature protection of emotional profile, characteristic of persons of primary school age.

Keywords: psychological defence mechanisms, coping strategies, social development, socio-psychological competence, sensory disorders.

Svetlana A. Dyupina
State Humanitarian-Technological University, Orekhovo-Zuyevo
dyupinasvetlana@yandex.ru

Studying the mnemonic abilities of younger schoolchildren

This article deals with the problem of the effectiveness of the mnemonic abilities of modern first-graders. The author comes to a reasonable conclusion that subjects with a third level of development of mnemonic abilities are more successful in remembering a simple and complicated non-verbal meaningless material. Subjects with a second level of development of mnemonic abilities are characterised by external regulation of mnemonic actions, subjects with a third level – externally – internal. Subjects with a second level of development of mnemonic abilities are less successful in memorising non-verbal meaningless material. Particular attention in the article is given to comparison of operational mechanisms of mnemonic abilities of youngsterschoolchildren with the revealed levels of development of the functional system of mnemonic abilities. Younger schoolchildren of 7–8 years of age when memorising simple and complicated senseless material do not use operational mechanisms of schematisation and structuring. Memorisation of the proposed material is carried out by the subjects due to operational mechanisms: reference point, grouping, analogy, association, transcoding.

Keywords: mnemonic abilities, functional mechanisms, operating mechanisms, regulatory mechanisms.

Yana I. Sipovskaya
Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
syai@mail.ru

Manifestations of regression in the structure of sensory semantic experience

Highlighting the semantic abilities of the sensory type as a component of the conceptual experience, the article considers the hierarchical structure of sensory semantic abilities of different types of modality from the perspective of the development principle. The ratio of manifestations of sensory semantic experience is marked in the context of intellectual competency. The established regression causes a preliminary argument

in favour of the difference in the functional load and the degree of differentiation of semantic structures. Regression is considered as a stage of development. 99 adults at the age of 15 years were sampled. Techniques included "Narrative", "Semantic differential", "Generalisation of three words", "Conceptual synthesis". The results allow drawing a conclusion about the regression of conceptual experience from sensory semantic abilities of the visual type through auditory to tactical abilities. The obtained facts deepen the notion of the structure and principles of organisation of the most basic, weakly differentiated kind of conceptual experience – semantic abilities of the sensory type from the standpoint of studying the complexity of their internal differentiation.

Keywords: regression, sensory semantic abilities, modality, tactile, auditory and visual sensations, intellectual competency.

Vladimir A. Lugovskiy

*Trubilin Kuban State Agrarian University, the City of Krasnodar
psi_kubgau@mail.ru*

Larisa V. Surzhenko

*Trubilin Kuban State Agrarian University, the City of Krasnodar
slv205@mail.ru*

Marina N. Kokh

*Trubilin Kuban State Agrarian University, the City of Krasnodar
koh_marina@mail.ru*

Psychological readiness for professional activity as a basis for the competitiveness of university graduates

The article is devoted to the problem of competitiveness of the graduate of the university. An important component of the competitiveness of a specialist is professional competency. When forming the professional competences of students who provide them with competitiveness in the labour market, the concept of psychological readiness for professional activity acquires great importance. A theoretical analysis of the study of psychological readiness for professional activity is presented. Readiness for professional activity is investigated within the framework of three basic approaches: functional, personal, personality-activity. The main structural components of psychological readiness for professional activity are singled out. It is shown that psychological readiness for professional activity is a system of integrative properties and personality qualities that is formed in the course of activity and is the result of professional training. Psychological readiness provides a purposeful activity of the individual in professional activity and is the basis of professional competitiveness.

Keywords: psychological readiness, professional activity, personal competitiveness, competence.

Tat'yana V. Zobnina

*Shuya branch of Ivanovo State University, town of Shuya, Ivanovo
Region
zobnina-tatjana@rambler.ru*

Lyubov' P. Kislyakova

*Shuya branch of Ivanovo State University, town of Shuya, Ivanovo
Region
popsfigu@mail.ru*

A study of the relationship of conscious self-regulation arbitrary activity and of achievement motivation in the students – future pedagogues

The article reflects the results of empirical research of interrelation of self-regulation of activity and of achievement motivation in first year students enrolled in the pedagogic areas of training. We present an analysis of the level of development of the regulatory processes (planning, modeling, forecasting, evaluation and correction of the results of its activity) and regulator-personality properties (flexibility, autonomy) of future pedagogues, as well as an analysis of the distribution of students depending on the overall level of development of the system of conscious self-regulation of voluntary activity. We described and identified during the study the characteristics of achievement motivation of students – future pedagogues. It is shown that between the general level of conscious self-regulation arbitrary activity and the level of achievement motivation of students – future pedagogues there is a positive statistically significant relationship. We found that achievement motivation is a predictor of self-regulation arbitrary activity of students – future pedagogues. It was revealed that students with a predominance of the motive of achievement of success are significantly superior to students with a predominance of the motive of failure avoidance in terms of level of conscious self-regulation of voluntary activity.

Keywords: conscious self-regulation of voluntary activity, motivation of achievement, students – future pedagogues.

Vladimir N. Mezinov

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
vmezinov127@yandex.ru*

Irina Yu. Filatova

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
udacha_i@mail.ru*

Social intelligence of future teachers: the essence, content, structure

The article deals with the social intelligence of the future teacher as a mental regulator of labour behaviour, ensuring the professionalisation and implementation of educational activities at a high level. On the basis of existing theories and concepts of social intelligence, the structure of social intelligence of the future teacher is proposed, including cognitive, personal, affective and behavioural components. The article presents the results of an empirical study of the features of social intelligence of the future teacher. We have revealed medium strong, medium and medium weak social intelligence. The obtained results determine the high degree of relevance of the phenomenon "social intelligence of the future teacher", which is of absolute

interest to pedagogics in terms of improving the quality of pedagogic education and the effectiveness of the educational process as a whole.

Keywords: future teacher's social intelligence, labour behaviour mental regulator, pedagogic activity, professionally important qualities, professionally important abilities.

STUDIES OF DEVIANT BEHAVIOUR

Venera I. Pleshko

*Institute of Pedagogy, Psychology and Social Issues,
the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
plechkovenera@mail.ru*

Dynamics of the emotional and strong-willed sphere of patients with alcoholism and drug addiction in the course of tertiary socialisation

The article is devoted to a topical problem of improvement of quality of rehabilitation of patients with alcoholism and drug addiction after medical treatment. The main results of an empirical research of dynamics of the emotional and strong-willed sphere of patients with alcoholism and drug addiction in the course of tertiary socialisation are given in the article. It is established that both in patients with alcoholism and at patients with drug addiction the general emotional background and emotional orientation become more positively tinged, the level of indirect verbal and physical aggression decreases, indicators of emotional intelligence improve and the unwillingness to establish the relations with other people on an emotional basis decreases. The tendency to self-checking and self-control amplifies. In patients with drug addiction, positive dynamics of the strong-willed sphere, and in patients with alcoholism, emotional is stronger shown. In general, the received results of a research allow to speak about positive dynamics of the emotional and strong-willed sphere at patients with alcoholism and drug addiction in the course of tertiary socialisation.

Keywords: emotional sphere, strong-willed sphere, patients with alcoholism, patients with drug addiction, tertiary socialisation, rehabilitation, dynamics.

Marina V. Piskaryova

*Kostroma State University
zkm-66@yandex.ru*

Theoretical and methodological character of early manifestation of deviant behaviour

The article deals with the aspects characterising the manifestation of deviant forms of behaviour in the early stages of adolescent development. This work expresses the anxiety in contemporary studies of deviant behaviour of the individual, the growth of teenagers with deviant traits. The article deals with the aspects characterising the manifestation of deviant forms of behaviour, systematised research data to determine deviant behaviour. As a result, of empirical research, based on the experts' conclusions, the forms of deviant behaviour are indicated. The results of our analysis allow us to draw particular conclusions, of interest for further study of the theoretical and methodological nature of early manifestations of deviant behaviour.

Keywords: deviantness, deviant behaviour, adolescents with deviant behaviour, adolescence, social norms, deviant psychology.

PROFESSIONAL EDUCATION

Vladimir I. Litvinchuk

*Nizhny Novgorod State Engineering-Economic University,
town of Knyaginino, Nizhny Novgorod Region
konsul-vilit@rambler.ru*

Yelena A. Tolikina

*Nizhny Novgorod State Engineering-Economic University,
town of Knyaginino, Nizhny Novgorod Region
alengk2506@mail.ru*

Methodical approaches to assessment of competences and professional activities

In the framework of the competency approach in education, the article considers methods of assessment of educational outcomes – competences and types of professional activity on the example of a direction "Service" profile (Social service). We defined the relationship of specified educational outcomes between and within the respective professional tasks. We considered the objects of professional activity of the bachelor in service in accordance with Federal state educational standard of higher education. We marked methodological issues related to the assessment of competences within a specific discipline and professional activities in the framework of development of the basic professional educational programmes. The proposed evaluation tool that allows combining the assessment of knowledge, skills and experience from across a number of disciplines – a multidisciplinary case study, and the methodological development of this case one of the activities under the direction of "Service".

Keywords: competence, educational outcomes, social service, professional activities, educational standard, professional standard, interdisciplinary case study.

Irina A. Gar'kina

*Penza State University of Architecture and Construction
i.a.naum@mail.ru*

The implementation of the competency approach in the development of the working programme in mathematics in a technical university

The role of the competency approach in ensuring the quality of training specialists in accordance with the needs of modern society is defined. Methodical recommendations on drawing up of the working programme of the discipline "Mathematics" are given, taking into account the formation of the corresponding competences. The place and significance of various types of training sessions (lectures, practical classes, independent work) are indicated. A structural diagram of the formation of competences in the study of mathematics in a construction institution is proposed. The mathematical competence of future engineers is defined as the synthesis of acquired mathematical knowledge and methods when using them in solving professionally directed problems that lie outside the subject of mathematics. It is shown that the tasks of practical

content with a real statement of the question contribute to the students' understanding of the interdisciplinary connections of mathematics with other subjects.

Keywords: competence approach, competence formation, work programme, mathematical apparatus, training course structure, education quality assessment, qualified specialist.

Galina A. Kruchinina

*Lobachevsky Nizhny Novgorod National Research State University
galinakruchinina2009@rambler.ru*

Tat'yana V. Shilova

*Nizhny Novgorod State Engineering-Economic University,
town of Knyaginino, Nizhny Novgorod Region
shilova-t@inbox.ru*

Study of the process of information competency of future bachelors-agroengineers in the university

The article considers the main points of the research of the process of formation of information competence of future bachelors-agroengineers in the university in the study of information disciplines (informatics, information technologies). Pedagogic research was conducted with the involvement of students studying in the field of training. 35.03.06 Agroengineering (bachelor's level). In the conditions of transition from an industrial society to informational there is an introduction of information and communication technologies in many spheres of human activity, including agriculture. Introduction of innovative technologies in agriculture is impossible without highly qualified engineering staff, capable and ready to introduce these technologies. Therefore, the information competence of future bachelor-agroengineers is an important component of their professional competence. The analysis of the Federal State Educational Standard of Higher Education in this area of training made it possible to single out the priority competences that determined the content of the competency studied. The article presents the results of pedagogic research.

Keywords: future bachelor-agroengineer, informatisation of education, information competency, information and communication technologies.

Ol'ga N. Martynova

*Korolev Samara National Research University
mart-olga@yandex.ru*

Svetlana A. Avdeyko

*Korolev Samara National Research University
asa210770@mail.ru*

The systems approach to teaching a foreign language at the master's degree courses of technical universities

The article presents an analysis of the current state of language training at the master's degree courses of a technical university. We have created a language course system that possesses all the elements and properties that ensure the effectiveness of vocational training of master's degree students. The authors analyse the main feature of the course – the provision of communicative processes in scientific, organisational and managerial activities, give a detailed description of the elements of the system, justify the choice of the training content, identify the problems that arise in

the process of training and offer some ways to solve them. As a result of the developed system, our students started to more actively use a foreign language in the preparation for scientific works, for participation in international scientific events, for upgrading their level of language training. It also arouses interest in further studying of a foreign language.

Keywords: foreign language training, technical higher education institution, systems approach, system, teaching content, oral activity, linguistic competence.

Yelena D. Gryaznova

*Vladivostok branch of the Russian Customs Academy
baverd@yandex.ru*

Innovation as a condition for enhancing educative process efficiency at the current stage

The article deals with the problem of realisation of innovative process in the educational organisations of the higher education at the present stage. Education acts as the guarantor of formation and strengthening of innovative potential for effective social and economic development of the country. The author emphasises that dissatisfaction of pressing needs of society, exhaustion of traditional resources of training and education, change in structure of branches of economy and the market, demographic changes, changes in valuable installations, new knowledge is the main reason for introduction of innovations in educational process. High technologies, the computerised systems stimulate higher education institutions to development, introduction and use of innovations in educational process, but there is no accurate algorithm of introduction and realisation of innovative process in higher education institution. The author focuses the attention on the leading directions of modernisation of education which consist in creation of conditions (economic, technological, legal, social and psychological, organisational and administrative) for introduction of innovations in educational process. Problems of realisation of innovative educational process are revealed.

Keywords: innovations, high technologies, educational organisations of higher education, innovative process, innovative activity, educational process.

Larisa A. Ul'yanova

*Tsiolkovsky Kaluga State University
larissa_ulyanova@mail.ru*

Anna K. Perova

*Tsiolkovsky Kaluga State University
anna_konst74@mail.ru*

Technologies aimed at the formation of intercultural consciousness of the future teacher of foreign language

The article describes technologies of cross-cultural contents contributing into formation of intercultural consciousness of the future foreign language teacher as the intermediary between cultures. The article gives the examples of technologies which give an opportunity to the students to open other values, other norms of behaviour, acknowledging, thus, the possibility of existence of cross-cultural differences not only in the values, but also in views and behaviour. Students get to

know the correct way to act in situations of cross-cultural interaction, getting acquainted with the existing national stereotypes about the culture of the country of the learned foreign language, critically comprehending them during acquaintance with other culture and gaining deeper impression about the country. The student more likely reaches the desirable development up to the level of "mediator" of cultures using the proposed technologies of cross-cultural character.

Keywords: foreign language teacher, sociocultural education, technologies of cross-cultural contents, national stereotypes.

Tat'yana A. Snigiryova

*Izhevsk State Medical Academy, the City of Izhevsk,
Udmurtia autonomy, Russia
snigt@mail.ru*

Yelena G. Bulatova

*Kalashnikov Izhevsk State Technical University,
the City of Izhevsk, Udmurtia autonomy, Russia
box90-200@udm.net*

Irina Al. Grishanova

*Korolenko Glazov State Pedagogic Institute,
the town of Glazov, Udmurtia autonomy, Russia
grish1@udm.ru*

Calculation of the student's rating using the thesaurus and qualimetric approaches

The main direction of the development of Russian education today is to improve its quality. The transition to a two-tier higher education, the introduction of a point-rating system for assessing the results of student learning activities, the introduction of new education standards and a number of other innovations have not lead to a significant increase in the quality of education. This is primarily due to the lack of properly organised pedagogic control aimed at the objective determination of the results of students' activities. As a result of the analysis of the literature it is established that at present there are various methods for calculating the student's rating. In most universities, an approach is based on additive principles: the student's rating in the discipline is determined by simply summarising the scores that the student received for individual forms of control. A promising direction of the research is the development of a methodology for calculating the student's rating, the basis of which is the thesaurus and the qualimetric approach.

Keywords: quality of education, point-rating system, student's rating, method of calculating of student's rating, qualimetric approach, thesaurus approach.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Yekaterina A. Stepura

*Moscow State Building University
medinilla89@yandex.ru*

Some difficulties in the study of geometry-graphics disciplines

The purpose of the article is to systematise and reflect on the results of a study of the difficulties encountered by the students of the high school of building when studying discipline "Engineering and computer graphics" at the initial stage of learning. What was tak-

en into account, were the opinions of students about problems in the development of educational material in the discipline obtained through anonymous surveys and interviews. The collected factual material, as well as observations during the first semester of study, allowed to identify some patterns related to psychological and pedagogic issues of the learning process, and to outline approaches to improving the teaching methods of engineering graphics at the current stage. In connection with computerisation of the course of engineering graphics in the technical universities, the use of 2D techniques in the drawing and the need for more widespread implementation of 3D-modelling techniques in the teaching of graphic disciplines, is an issue about improving the structure and content of the theoretical part of the course. It is necessary in a short timeframe allotted in the curriculum to raise a complete system of the basic concepts of the course in the students, as well as knowledge of the underlying algorithms, to solve practical problems, to understand geometric properties of surfaces, mastering the techniques of geometric analysis and parameterisation. From these positions, the author tried to identify weaknesses in the training of students, to take into account these problems in the processing of curriculum for the discipline, to develop methodologically sound measures to overcome them.

Keywords: descriptive geometry, engineering graphic, computer graphic, teaching methods.

Natal'ya I. Lobanova

*Astrakhan State University
lobantchik@yandex.ru*

The use of concept maps in the study of elements of the theory of differential equations in the system of complementary education

The article examines the use of conceptual maps and flow charts, which is one of the strategies to achieve the integrity of knowledge of high school students, understanding of the main provisions of the terms and concepts in the study of the elements of the theory of differential equations in the system of additional education. The results of experiments and questionnaires, this comparison with basic theoretical insights. It is shown that in the course of such training at the high school, a system of fundamental knowledge in the field of differential equations, they acquire new scientific knowledge both in theoretical mathematics and in applied mathematics, develop mathematical intuition. The use of conceptual maps and flow charts with the aim of achieving the integrity of knowledge for older adolescents, leading to their depth, strength, awareness, are associated with other branches of mathematics within the framework of the implementation of the principles of continuity, continuity and consistency of education.

Keywords: conceptual map, block diagram, differential equation, high school students, experiment, questionnaire.

Wang Xuemei

*Xinjiang University, China
wangxuemei1983@mail.ru*

Basics of developing an exercise system for teaching verb forms in the Chinese audience

This article defines basics of developing an exercise system for teaching verb forms in the Chinese audience. Taking into account the difference in language systems, as well as the tradition of teaching Chinese students to grammar in China, in the collection of exercises should be paid much attention to language exercises. It was concluded that the exercises book should contain not only exercises, but also explanations for the main, often occurring aspectual meanings of the perfective and imperfective verb-forms, which should be presented, if possible, in a simple, intelligible form. As such a form, indicators have been listed that directly indicate the use of a certain aspect. In the Chinese audience, it is extremely important that the pedagogue, when teaching verbs, represents not only the functioning of aspects in different times and forms, but also creates a clear scheme of aspectual meanings. Particular attention should be paid at the stage of the formation of the grammatical skill, which dictates the organisation of the learning process in a certain sequence.

Keywords: aspect of verb, system of exercises, language exercises, indicators, interference, grammatical skill formation, educational process.

Lyudmila N. Gorobets

*Armavir State Pedagogic University,
the City of Armavir, Krasnodar Land
lyudmila-38@yandex.ru*

Formation of experience of research activity in pupils on the basis of the training projects

Features of research activity are considered in the article on the basis of work with the training practice focused project. The main stages of the project have been presented, ways of realisation have been revealed, speech genres have been allocated. The offered technology can be used both at any lesson during the work with texts of different genres and styles, and in extracurricular activities.

Keywords: research method, design activity, project stages, research abilities.

Grigoriy V. Tokarev

*Leo Tolstoy Tula State Pedagogic University
grig72@mail.ru*

The study of artistic style in school

An image in a school course can be treated as a certain picture which arises in consciousness of a person at perception of a word or a text. The image can cause various emotional and estimated reactions in consciousness. Language means, included in text space, have property of coherence that allows them to interact and to form a complete image of all the text organically. The value of an artistic text consists not only in contents, but also in shape which embodies it. For judgement of this property of images, the concept of a basic image, that is an image which generalises private images in the text is expedient to enter into

school practice. Works by each author form so-called text symbols which express certain ideas and are used in a number of works. Pupils can be offered tasks on selection of these symbols, according to the description of their value realised in the text, to drawing up the dictionary of symbols of the certain verbal artist, to studying semantic changes in works of different years. Studying of art means has to be carried out in aspect of their intensions, in connection with all space of the text and with culture which has generated it. Similar work develops aesthetic taste of pupils, their cognitive and creative abilities.

Keywords: speech, text, artistic style, image, method of language teaching.

Yevgeniya V. Zimina

*Kostroma State University
ezimina@rambler.ru*

Causes of ineffective use of the Internet and computer technologies in an English-language classroom

The article summarises the author's classroom observations of ICT use while teaching English to the students majoring in Pedagogy: Foreign Languages in Kostroma State University. The terms of functional literacy and transliteracy are regarded from the point of selecting a technology for teaching. The author identifies not only the causes preventing a pedagogue from using ICT effectively at the advanced stage of language learning, but also students' incompetence in certain ICT skills. The author makes recommendations on selecting ICT to use in the classroom. The article analyses the students' attitude to using ICT in language learning. The author stresses the necessity to shift the students' attitude to ICT from means of entertainment to educational tools.

Keywords: Internet and computer technologies (ICT), functional literacy, transliteracy, CEFR, professional competences, edutainment, learners' motivation.

Svetlana A. Smirnova

*Kostroma State University
grace-noire@yandex.ru*

Case method at the basic stage of learning a foreign language in high school

The article describes a relatively new technique in the national education used in the classroom when learning a foreign language in high school – the case method. Its essence consists in the discussion, implying the existence of a problem and searching for solutions. The advantages of this method are considered to provide students with the ability to work independently, to find and work with the right information, to structure, summarise, analyse and draw conclusions on the topic. Having mastered the technique of working with the case method, students improve the ability to debate, to argue, to present and defend their own projects, they show initiative, prove and justify their point of view. Also, this method, beyond doubt, allows the students to form independent thinking, and develop its critical line.

Keywords: method, situation, learning foreign language in high school, technique, innovation, discussion.

Tat'yana P. Frolova

*Perm National Research Polytechnic University
tpf_perm@mail.ru*

Accounting of the contextual approach in teaching foreign languages in the system of vocational training in technical colleges

In this article, the features of organisation of the process of foreign language training accounting contextual approach in technical colleges are considered. The concept "context" and the concept "contextual approach in training" are given. The author emphasises that in the contextual approach the system of didactic forms, methods and means models the subject and the social content of future professional activity, and knowledge acquired by students is imposed on this activity. The purpose of the article is to consider the question of accounting of the contextual approach in teaching foreign languages in the system of vocational training. In this regard, the technique of teaching foreign languages is offered. The technique takes into account the fundamental principles of the contextual approach.

Keywords: context, internal context, external context, contextual training, communicative competence, vocational training, modelling.

Yelena N. Prusova

*Yaroslavl Higher Air Defence Military College
timofeevalena76@yandex.ru*

The principle "Talking about Russia" realisation while conducting reading skills at Russian as a foreign language classes (Konstantin Paustovsky's "Yellow Light" short story analysis)

The article considers the topical issues related to teaching reading of a literary text at Russian as a foreign language lessons. This article studies the principle "Reading about Russia, talking about one's own country" realisation at Russian as a foreign language classes conducting reading skills and text analysing. The author suggests a variant of Konstantin Paustovsky's "Yellow Light" short story analysis. Key images and phenomenon of Russian way of life reflecting the Russian code are determined in this story. The author of the article focus on the role of the nature and ways of its image in Russian literature.

Keywords: Russian literature, text analysis, analysis stages, key images, ideological and artistic problems, cultural code of Russia, linguistic models of its expressing.

Nadezhda M. Sergeyeva

*Yaroslavl Higher Military College of Air Defence
nadezhda171@rambler.ru*

Ol'ga A. Barysheva

*Yaroslavl Higher Military College of Air Defence
vetkasireni-let@mail.ru*

Listening and interpreting authentic texts as a means of forming communicative competence in teaching Russian as a foreign language

The article deals with topical issues of teaching listening and interpreting authentic texts in Russian as a foreign language. The authors draw their attention

to the work with audiomaterials as a vitally important part of forming communicative competence. The article considers the basic principles of working with sounding text, gives examples of tasks aimed at forming the ability of foreign learners to listen and interpret the text. Working with audio text consists of several stages: comprehension of the sounding text at the level of meaning, sense and interpretation. Each of these stages performs an important function, since it does not only help the learners correctly understand the content of the text, but also motivates them to interpret the ideological problems of the audiotext through its external content. According to the authors this form of work with the sounding text also contributes to the development of such types of speech activity as speaking and writing.

Keywords: listening, interpretation, Russian as foreign language, complex work, authentic audiotext, communicative skills.

SOCIAL UPBRINGING

Svetlana A. Arakcheyeva

*Sanatorium boarding-school #6", the City of Yaroslavl
super.yarsch013@yandex.ru*

On the question of the willingness of teenagers to self-development

The author defines ways of formation of readiness of teenagers to self-development on the example of a sanatorium boarding school. Readiness for self-development is defined in the article as a psychophysiological state and a process which provides updating of potential opportunities of the teenager through set of motivational, intellectual, subject and practical, emotional, volitional, existential qualities of the personality as well as through self-correction. Aspects defined as conditions of pedagogic maintenance of formation of readiness of teenagers for self-development include: taking into account biological-developmental and environmental features, conditions of training and upbringing, stimulation of a reflexive position in definition of own requirements.

Keywords: teenagers, development, readiness, self-development, sanatorium boarding school, conditions, pedagogic support, reflective stance, medium peculiarities, needs.

Irina V. Gerlakh

*Armavir State Pedagogic University,
the City of Armavir, Krasnodar Land
irina_gerlah@mail.ru*

Organisation of educational and development work club of intellectual board games

The article reveals the essence of board games, presents approaches to their classification, identifies their psychological and pedagogic features and specific features. The creation of clubs of intellectual board games: goals, tasks, forms, methods and content of work, regulatory frameworks, results and efficiency criteria are actualised. The work experience of the clubs of the intellectual board games of the City of Armavir and the town of Labinsk of Krasnodar Land

is analysed, including the implementation of social and pedagogic programmes and projects that include the provision of intellectual board games of a certain content, conditioned by the project purpose. The article gives examples of thematic games aimed at forming patriotic consciousness of children, teenagers and young people, as well as increasing the cognitive motivation and level of socialisation of primary school pupils in the correctional school.

Keywords: club, intellectual board game, upbringing, development, social and educational programme.

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Larisa A. Gladun
Irkutsk State University
gla__@mail.ru

Special features of specialised pedagogue's methodical competency and competences

There are some aspects and results of theoretical and experimental investigation, methodical part of activity of specialised pedagogue in the article. The terms "methodical competence" and "methodical competencies" are separated according to some contributions of competency and activity approach in the process of overture the pedagogues. In term of investigation studying in the sphere of professional overture of the specialist. Firstly what was analysed, was the particularity of specialised pedagogue. The specific characteristics of methodical competence and competencies of specialised pedagogue were separated (latitude, flexibility, switchability, correctional orientation). Qualification characteristics of specialised pedagogue and new Federal State Education Standards for teaching children with HealthImpact Assessment were taken into account.

Keywords: specialised pedagogue, specialised methodic of teaching, methodic competence and competency, methodic activity.

Natal'ya P. Zadumova
St. Petersburg State Pediatric Medical University
nataly777.05@mail.ru

Yelena S. Troshina
Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg
elena-sveta27@mail.ru

The study of paradigmatic relations in preschool children with dysarthria on the material of emotional vocabulary

The article discusses the scientific and theoretical provisions that reveal the topicality of the study of the emotional vocabulary of preschool children with speech pathology, its important role in the process of verbal communication, analyses the relationship of speech and emotional development of the child. The authors present the results of studying the emotional vocabulary of preschool children with erased dysarthria based on the study of antonymic and synonymic relationships. It is revealed that in preschool children with dysarthria there is a lack of formation of both types of paradigmatic relations (antonymy and synonymy), while in children with normal speech devel-

opment, mainly synonyms. The study can be seen as an attempt to expand and enrich the knowledge about the emotional vocabulary of children with erased dysarthria, in order to later apply them productively in the practical activities of a speech therapist.

Keywords: dysarthria, verbalisation, speech pathology, speech communication, social adaptation, emotions, emotional vocabulary, antonymy, synonymy.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Yekaterina M. Skrypnikova
Novosibirsk State Pedagogic University
katrine13@mail.ru

Pedagogic conditions that promote the participation of children in decision-making in school

In this article, the essence of children's participation in decision-making is examined, the elaboration of this issue in foreign and Russian science is presented. The author gives a generalised description of the pedagogic conditions that facilitate the implementation of participation, highlighting, such as the organisation of the life of the school; realisation of partner relations of the subjects of participation; stage organisation of participation with increasing complexity of the goal and content at each stage. In the article, based on methodological approaches (activity, phenomenological), the goals and content of the conditions indicated by the author are presented. Topicality is justified by the contradiction between the growing demands of the state and society for the preparation of the younger generation to participate in decision-making and the weak development of this issue in pedagogic science. The article also sums up the results of experimental and experimental work on the introduction of pedagogic conditions in the educational organisation.

Keywords: activity approach, life activity, educational organisation, partnership relations, participation of children in decision-making, phenomenological approach.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Vitaliy N. Zimin
Kostroma State University
zimina72@mail.ru

"Ready for Labour and Defence" programme and physical education among working youth

The article discusses the attitude of working youth aged 20 to 30 to doing sports and physical exercise in their leisure time as well as to the training aimed to meet the requirements of the Ready for Labour and Defence programme. Part-time students of Kostroma State University were given a questionnaire on the topic. The article summarises the replies and identifies the students' attitude both to physical exercise and to the Ready for Labour and Defence programme requirements. The reasons for the negative or positive attitudes to using physical activity in everyday life through the training for the said requirements are described. The author gives recommendations on more

efficient introduction of the Ready for Labour and Defence programme among working population.

Keywords: physical education and sport, working youth, Ready for Labour and Defence programme, Ready for Labour and Defence programme requirements, physical education means, fitness level, sport facilities.

Yuliya S. Kuchina
Kostroma State University
kaf_fizvos@ksu.edu.ru

The attitude towards health as a personal basis of the social and pedagogic help to students with the weakened health

The article is devoted to presenting the results of the study students' attitude to their own health. The study was conducted using the methods of Vitol'd Yasvin and Sergey Deryabo "Index of attitude towards health". The article presents quantitative indicators of two groups of students (healthy students and students with weakened health) on four scales – emotional, cognitive, behavioural and scale of actions. The data are correlated with the stanine scale with the help of the author key. A comparative analysis of the results of students of both groups is carried out. There were no significant differences in the indices of attitudes toward health in a group of healthy students and students with weakened health. Interpretation of the data allowed the author to suggest some approaches to the construction of a programme of social and pedagogic assistance to students with weakened health facilities of physical culture.

Keywords: physical culture and health activity, students with weakened health, social and pedagogic assistance, index of attitude towards health.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Vera G. Bozhko
Shevchenko Lugansk University
verco1@yandex.ru

History of studying elements of combinatorics at school

The article is devoted to the Russian and foreign experience of studying elements of combinatorics at school. The main idea of introducing combinatorics into school programmes and their implementation are analysed. Basic tendencies in the direction of modernisation of school course of mathematics in the 20th century, scientifically-methodical researches, which sanctified to the problems of study of elements of combinatorics at school are considered. It is shown, how the development of discrete mathematics, its many-sided connections with other branches of science and directly with a production influenced on the new approaches to the selection of content of school mathematical education. It is emphasised that today, the combinatorics acquires an independent value as a necessary component of the average mathematical education, therefore there is a need for further searches

for more advanced approaches to its study, taking into account the previous experience.

Keywords: combinatorics, school mathematics course, studying, curriculums, school textbooks, main school, content of mathematical education.

Edvard G. Kleyn
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy
of Radiation, Chemical and Biological Defence,
the City of Kostroma
kleyn@list.ru

Tat'yana V. Ludanova
Kostroma State University
tludanova@yandex.ru

«She was a pioneer of music education in Kostroma» (on the 155th anniversary of the birth of Varvara Sergeevna Sumarokova-Morina)

Varvara Sergeevna Sumarokova-Morina (1863—1915) was the founder and the first Director of Ippolitov-IvanovKostroma music school. She was a bright pedagogue, theatre and music critic. Varvara Sumarokova-Morina was born in the village of Krasnoye, that time's Nerekhta district of Kostroma Province. She received her musical education within the walls of the Imperial St. Petersburg Conservatory. In Kostroma, she carried out pedagogic, social and educational activity, published articles and notes, she also gratuitously supervised the music learning of students of Kostroma diocesan school for girls.

Keywords: Varvara Sergeevna Sumarokova-Morina, musical education in Kostroma, music school, pedagogic and educational activities.

ABROAD

Yan Jie
Herzen Russian State Pedagogic University, St. Petersburg
185743175@qq.com

The development of Chinese piano education after the founding of the PRC

After the founding of the PRC, the Chinese people's government began to pay considerable attention to the development of music. In addition to conservatories, piano education also began to develop rapidly in other universities. The article presents the history of the formation of piano education in China. Three periods are distinguished: the early period of the PRC (1949—1966), the period of the cultural revolution (1966—1976) and the period after the policy of reform and openness (1978). On its basis, the state of development of China's piano education in high schools is also revealed in detail. They develop the concept of teaching piano, educational material and programmes. In the 21st century, many universities gradually opened master's and doctoral programmes in music education, significantly increased the country's ability to train specialists at the highest level.

Keywords: China, music history, development process, piano education, pedagogues, periods, conservatories, universities.

UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

Vasiliy V. Chekmaryov
Kostroma State University
vcheckmar@ksu.edu.ru

Inoculation against un-humanisation

The author's opinion about the II All-Russian scientific and practical conference "Culture and Art in Modern Educational Space", which has been held, is stated in the article. New organisational decisions in

preparation and holding of conferences are selected. Possibilities of a basic regional university to implement a qualitative leap to creative development of valuable and theoretical systems in realisation of educational culturological model are identified.

Keywords: culture, art, educational space, basic regional university.

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 соответствии с требованиями 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 – № 1

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-68725 от 09.02.2017 г.

Подписано в печать 15.03.2018.
Дата выхода в свет 31.05.2018.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 27,0.
Уч.-изд. 28,1 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 55.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,
E-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна