

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

3

2017



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

2017 № 3

VESTNIK
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2017 № 3

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ,
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК,
ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, 19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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



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
кандидат филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ, 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

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
Candidate 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)

NIKOLAY PETROVICH FETISKIN
Doctor of Psychology, Professor,
Russian higher school honoured worker (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 И ОБРАЗОВАНИЕ

- 6 **Лебедева Н.А.**
Перспективы m-learning в университетской среде
- 11 **Куренкова Е.А.**
Коучинг как инструмент реализации аксиологического подхода в образовании
- 13 **Лях Ю.А., Музаев А.А.**
Всероссийские проверочные работы: результаты хорошие, но не объективные
- 20 **Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.**
Динамика результатов основного государственного экзамена по математике за 2011–2016 годы по Костромской области
- 28 **Захарова М.Б.**
Мониторинг удовлетворенности субъектов воспитательного пространства

ПСИХОЛОГИЯ

- 33 **Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С.**
Факторная и структурная валидность методики ТЭИ (тест эмоционального интеллекта)
- 37 **Комлик Л.Ю., Меренкова В.С.**
Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений
- 41 **Сысоева Л.В., Луговский В.А.**
Изучение взаимосвязи ведущего типа сепарации от родителей с типом привязанности к ним в юношеском возрасте
- 46 **Киселева Т.Г.**
Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости
- 51 **Симатова О.Б.**
Специфика самоотношения подростков, вовлеченных в селфи-культуру
- 56 **Фетискин Н.П.**
Концептуальные основания деструктивных новообразований в структуре личностной направленности девиантного подростка
- 66 **Конева Е.В., Солондаев В.К., Отрошко Л.О.**
Детерминанты «неуставных отношений» (буллинга) в школьных классах и учебных группах
- 71 **Миронова Т.И., Фетискин Д.Н.**
Социально-психологическая структура и стереотипы в генезисе детско-молодежного нигилизма
- 77 **Зобков В.А.**
Пассивность как характеристика неуверенности человека в себе
- 82 **Петров Н.Н.**
Анализ показателей профессиональной надежности субъекта труда в исследованиях отечественных ученых
- 86 **Мороденко Е.В., Медовикова Е.А.**
Психологический подход к решению проблемы повышения безопасности труда и охраны здоровья на предприятиях угольной промышленности Кузбасса
- 90 **Сиваш О.Н., Баканов А.С., Зеленова М.Е.**
Моделирование информационного взаимодействия в системах человек-компьютер
- 96 **Хазова С.А., Шипова Н.С.**
Качество жизни взрослых инвалидов с детства
- 101 **Цой Г., Лебедева Н.М., Татарко А.Н.**
Сравнительный анализ взаимосвязи ценностей и социально-экономических представлений корейских и российских студентов
- 108 **Никитина Е.А.**
Двойной гало-эффект привлекательности при решении моральных дилемм

CONTENTS

PEDAGOGY AND EDUCATION

- 6 **N.A. Lebedeva**
Perspectives of introducing m-learning to universities
- 11 **Ye.A. Kurenkova**
Coaching as a tool for implementing the axiological approach in education
- 13 **Yu.A. Lyakh, A.A. Muzayev**
All-Russian verification work: the results are good, but not objective
- 20 **A.S. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina**
Dynamics of the results of the main state examination for Mathematics for 2011–16 in Kostroma Region
- 28 **M.B. Zakharova**
The monitoring of subject's satisfaction in upbringing sphere

PSYCHOLOGY

- 33 **Ye.A. Sergiyenko, Ye.A. Khlevnaya, I.I. Vetrova, T.S. Kiselyova**
Factorial and structural validity of emotional intelligence testing technique
- 37 **L.Yu. Komlik, V.S. Merenkova**
The relationship of emotional intelligence of parents and parent-child relationship
- 41 **L.V. Sysoyeva, V.A. Lugovskiy**
Studying the relationship between the leading type of separation from parents and the type of attachment to them in adolescence
- 46 **T.G. Kiselyova**
The individual characteristics of adolescents who are at risk for Internet addiction
- 51 **O.B. Simatova**
The features of the self-attitude of the teenagers involved into the Selfie Culture
- 56 **N.P. Fetiskin**
Conceptual foundations of destructive new formations in the structure of the personal orientation of a deviant teenager
- 66 **Ye.V. Koneva, V.K. Solondayev, L.O. Otroshko**
Non-manual relation determinants as well as bullying in forms at school and students' groups
- 71 **T.I. Mironova, D.N. Fetiskin**
Socio-psychological structure and stereotypes in the genesis of children's and youth's nihilism
- 77 **V.A. Zobkov**
Passivity as a characteristic of person's self-doubt
- 82 **N.N. Petrov**
Analysis of professional reliability indicators of the subject of labour in studies of Russian scientists
- 86 **Ye.V. Morodenko, Ye.A. Medovikova**
Psychological approach to the solution of the problem of increasing the safety of labour and health protection at the enterprises of the Kuzbass coal industry
- 90 **O.N. Sivash, A.S. Bakanov, M.Ye. Zelenova**
Modelling information interaction in human-computer systems
- 96 **S.A. Khazova, N.S. Shipova**
The quality of life of adults with disabilities
- 101 **Choi K., N.M. Lebedeva, A.N. Tatarko**
Comparative analysis of the relationship between values and socio-economic representations of Korean and Russian students
- 108 **Ye.A. Nikitina**
Double halo-effect of attractiveness in solving moral dilemmas

112 Окунева С.Е.

Особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников

ПСИХОЛОГИЯ ВОСЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**115 Григорова Т.П.**

Продуктивность и субъективная оценка совладания со стрессом разрыва близких отношений у девушек

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**122 Григорьева Н.В., Мокрецова Л.А., Швец Н.А.**

Профессиональная компетентность будущих специалистов: анализ уровня сформированности

127 Зосимов М.В., Моисеев В.А.,**Шафикова И.Р., Шорохов С.А.**

Вопросы формирования компетентностного портрета инженера высокотехнологичной отрасли промышленности

131 Прохорова А.А.

Учебный мультилингвизм: стратегия будущего

135 Бирюкова М.С.

Организация непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел как научная проблема

139 Бойков А.А., Сидоров А.А., Федотов А.М.

Роль начертательной геометрии в высшем техническом образовании в условиях компьютеризации образования

145 Степанова М.М.

Подготовка переводчиков в магистратуре технического вуза: проблемы и перспективы

150 Асхаков М.С.

Специфика изучения дисциплины «Дерматовенерология» в медицинском вузе и реализация формирования клинического мышления у студентов старших курсов

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**155 Журина А.С., Слободская Ю.В.**

К вопросу об определении понятий «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика» в методике преподавания иностранных языков

158 Казанцева А.А., Апанович Е.В.

Теоретическое обоснование проблемы изучения инноваций в иноязычном образовании

161 Андросова И.Г., Стрижова Е.В.

Лингвистический аспект НЛП в изучении иностранных языков с применением аудио- и видеоматериалов

164 Антонова Т.В.

Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка

170 Красильникова Е.В.

Брифинг как интерактивная форма обучения русскому языку как иностранному

173 Гусева А.В., Даминова С.О.

Классификация трудностей реферирования устного иноязычного сообщения

176 Крылова А.А.

Сопоставительный анализ условий обучения иностранным языкам на разных образовательных этапах в общеобразовательной школе и школе с углубленным изучением языка

178 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»)

181 Барышева О.А.

Работа с поэтическим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере стихотворения А.Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...»)

112 S.Ye. Okuneva

Features of the formation of phonemic perception in preschool children

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**115 T.P. Grigorova**

Coping productivity with close relationships' break-up stress among girls and its subjective evaluation

VOCATIONAL EDUCATION**122 N.V. Grigor'yeva, L.A. Mokretsova, N.A. Shvets**

Professional competency of future specialists: the analysis of its level

127 M.V. Zosimov, V.A. Moiseyev,**I.R. Shafikova, S.A. Shorokhov**

The issues of forming a competency portrait of an engineer of a high-tech industry

131 A.A. Prokhorova

Educational multilingualism: facing the future

135 M.S. Biryukova

Organisation of continuous professional education of employees of internal affairs bodies as a scientific problem

139 A.A. Boykov, A.A. Sidorov, A.M. Fedotov

The role of descriptive geometry in high school in the condition of increasing cybernation in education

145 M.M. Stepanova

Translation & interpreting Master's degree programmes at a technical university: problems and perspectives

150 M.S. Askhakov

The specificity of the discipline «Dermatovenereology» at the medical university and the implementation of the formation of clinical thinking in undergraduate students

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**155 A.S. Zhurina, Yu.V. Slobodskaya**

The problem of defining the notions of «communicative strategy» and «communicative tactics» in the methods of teaching foreign languages

158 A.A. Kazantseva, Ye.V. Apanovich

Theoretical justification of the problems in the study of innovation in foreign language education

161 I.G. Androsova, Ye.V. Strizhova

Linguistic aspect of NLP in the study of foreign languages with the use of audio and video materials

164 T.V. Antonova

Dictation as part of the integrated-skills approach to teaching a foreign language

170 Ye.V. Krasil'nikova

Briefing as interactive teaching method of Russian as a foreign language

173 A.V. Guseva, S.O. Daminova

Classification of précis-writing skills of oral scientific foreign language communication

176 A.A. Krylova

The comparative analysis of conditions of training in foreign languages at different educational stages at comprehensive school and school with profound studying of language

178 O.A. Barysheva, N.M. Sergeeva

Working with resonant text is an essential constituent of education at the Russian lessons for foreign speakers (in terms of working with the audio text «This Is Good»)

181 O.A. Barysheva

Working with poetic text at the Russian lessons for foreign speakers («I know, no my fault...» by Aleksandr Tvardovsky)

**184 Секованов В.С., Фатеев А.С.,
Матыцина Т.Н., Дорохова Ж.В.**
Построение фракталов с помощью аффинных преобразований как средство развития креативности студентов

**191 Быкова И.А., Заводчикова Н.И.,
Кокорева И.Е., Плясунова У.В.**
Уровни формирования понятий
школьного курса информатики

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

194 Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В.

Степень удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательных организаций и пути оптимизации взаимодействия семьи и школы

202 Сомкина М.А.

Опыт подготовки вожатых загородных детских центров (на примере реализации программы «Школа профессионального вожатого» в Костромском государственном университете)

205 Петлин А.В.

Использование источников и типов информации при выборе учреждения дополнительного образования различными группами семей

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

210 Тихонова И.В., Адеева Т.Н.

Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья: методологический дискурс и типология

217 Борисова Н.А., Иванова Е.Н.

Основные направления реабилитационной работы с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях реабилитационного центра

221 Тихонова И.В., Иванова Е.А.

О моделях психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: теоретический анализ и практическое использование

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

227 Тихомирова Е.В.

Детско-юношеское движение школьников: контуры реальности (на материале пилотных школ РДШ)

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

232 Басов Н.Ф., Веричева О.Н., Смирнова Е.Е.

Модель программно-методического обеспечения маломобильных категорий детей и молодежи

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

237 Козырев С.Б.

Слово о Меньшове

242 SUMMARY

254 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

184 V.S. Sekovanov, A.S. Fateyev,

T.N. Matytsina, Z.V. Dorokhova

Creation of fractals by means of affine transformations as a development tool of creativity of students

191 I.A. Bykova, N.I. Zavodchikova,

I.Ye. Kokoreva, U.V. Plyasunova

Levels of formation of concepts of a school course of Informatics

SOCIAL UPBRINGING

194 A.G. Samokhvalova, Yu.V. Rumyantsev

Degree of satisfaction of parents with upbringing activity of educational organisations and ways of optimisation of interaction of the family and school

202 M.A. Somkina

Experience of training counsellors of suburban children's centres (in terms of programme of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University)

205 A.V. Petlin

Parents' choice of extracurricular educational organisations for children and the use of information sources

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

210 I.V. Tikhonova, T.N. Adeyeva

The study of life trajectories of individuals with disabilities: a methodological discourse and typology

217 N.A. Borisova, Ye.N. Ivanova

Main directions of abilitation work with young age children with autism spectrum disorders in the rehabilitation centre

221 I.V. Tikhonova, Ye.A. Ivanova

Models of psychological and pedagogic support in terms of inclusive education: theory analysis and implementation

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

227 Ye.V. Tikhomirova

Movement of schoolchildren and young people: reality contours (in terms of pilot schools, promoting the Russian Schoolchildren's Movement)

SOCIAL WORK

232 N.F. Basov, O.N. Vericheva, Ye.Ye. Smirnova

Model of software and methodological support of disabled children and young people

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

237 S.B. Kozyrev

On Dmitrii Menshov

242 SUMMARY

254 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ПЕРСПЕКТИВЫ M-LEARNING В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

M-learning характеризуется в контексте «умного» образования (*Smart Education*). Приводя последние статистические данные о степени проникновения российских пользователей в мобильный интернет и его освоении, автор раскрывает преимущества инновационной формы обучения. С этой целью дается краткий обзор популярных образовательных мобильных платформ, сервисов и мобильных инструментов с акцентом на социальных сетях как на одном из самых перспективных в образовательном плане инструменте Web 2.0. Анализ педагогических моделей *m-learning* и особенностей их реализации в университетской среде позволяет автору сделать вывод о том, что оптимальной для университетского образования моделью станет та, которая будет соответствовать принципам организации персональной учебной среды. Однако формированию такой среды препятствует недостаточное знание «международного» (английского) языка. Именно это обстоятельство сейчас следует иметь в виду при разработке новых образовательных методик и программ.

Ключевые слова: *m-learning*, smart-образование, педагогические модели, университетское образование, английский язык.

Современный город уже сейчас зависит от скорости передачи, качества и типов каналов информации. В будущем такая зависимость будет только усиливаться. Две тенденции определяют жизнь современного городского жителя: открытый доступ практически к любой информации и увеличение ее объема. По данным специалистов, общее количество оцифрованной информации в мире в 2015 году превысило 6,5 зеттабайт. Растет накопление объема информации Big Data и в России: к 2020 году он прогнозируется в районе 2,2% от общемирового объема данных. По мнению Oracle, в наступившем 2017 году широкое распространение получают аналитические платформы Big Data, использующие технологии машинного обучения и системы искусственного интеллекта на базе нейронных сетей. При этом значимую роль в развитии таких систем сыграет набирающая популярность концепция Интернета вещей (Internet of Things, IoT), предоставляющая широчайшие возможности для развертывания интеллектуальных производств, мониторинга и управления состоянием любого оборудования, а также создания «умных» систем /smart systems/, улучшающих продуктивность бизнеса, качество и безопасность жизни людей [14].

Несмотря на столь оптимистичные прогнозы Oracle, Snews Analytics по освоению российского рынка Big Data, одной из главных его проблем ученые называют трудности с поиском квалифицированных специалистов. Умными городами должны руководить умные люди, умеющие адаптировать среду и адаптироваться под нее, поэтому главным капиталом Smart City неизбежно становится социальный.

Активное использование новых знаний, размещаемых в открытых образовательных ресурсах, – это принципиальная позиция второго цифрового

разрыва, наметившегося в 2009 году. Именно эта позиция стала основой философии Smart Education, которое можно определить как гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе [5, с. 82]. Кардинальным улучшением, ставшим возможным благодаря информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), является возможность персонализации и индивидуализации процесса обучения. В этом плане огромным преимуществом обладает *m-learning*, так как оно позволяет сделать обучение действительно индивидуальным в части территориальной доступности к учебным материалам, производительности и эффективности. Его большой плюс – это немедленный доступ к информации, необходимой для конкретной работы, удобство и экономия (мобильные устройства всегда «под рукой», не требуется приобретение персонального компьютера и учебной литературы в бумажном формате).

Мобильное обучение рассматривается как e-learning с помощью мобильных устройств, точнее, подразумевается использование мобильной технологии как по отдельности, так и совместно с другими информационно-коммуникационными технологиями, для организации учебного процесса вне зависимости от места и времени [3; 9]. Такое обучение наиболее соответствует идее Smart Education, поскольку строится по модели BYOD («bring your own device»), и, следовательно, максимально ориентировано на сознательную самостоятельную работу. Целью настоящей статьи является общая характеристика современной «m-среды» и оценка перспектив ее интеграции в университетское образование.

С технологической точки зрения, мобильное обучение – это передача и получение учебной информации с использованием технологий WAP или

GPRS на любое портативное мобильное устройство, при помощи которого можно выйти в Интернет, получить или найти материалы, ответить на вопросы в форуме, сделать тест и т.д. В качестве портативных устройств могут выступать смартфоны, планшетные компьютеры и т.п. Мобильные устройства доступны сейчас практически каждому человеку: по данным информационного источника GlobalWebIndex, в конце 2015 года 75% Интернет-пользователей выходили в онлайн-режим работы с помощью именно мобильных устройств. При этом наиболее популярными и повсеместно используемыми девайсами, начинающими превосходить все другие устройства по времени, проведенному онлайн, становятся мобильные телефоны. Согласно прогнозам Forrester Research – независимой аналитической компании, занимающейся исследованиями рынка информационных технологий, в 2016 году их использование прогнозировалось примерно на уровне 4,8 миллиарда человек. По мнению маркетолога Хайди Коэн, главы компании Riverside Marketing Strategies, мы приближаемся к Мобильному Переломному Моменту (Mobile Tipping Point), когда количество выходов в интернет с мобильных устройств начинает превосходить таковой для всех других устройств вместе взятых. Global Web Index предсказывает, что окончательно это произойдет в 2018 году [7].

Из доклада директора *Российской ассоциации электронных коммуникаций* Сергея Плуготаренко, сделанного им на IX Российской Интерактивной Неделе, следует, что аудитория Рунета растет практически только за счет мобильных пользователей. Практически во всех сегментах на мобильную составляющую приходится минимум четвертая часть рынка, а в отдельных сегментах, таких, как услуги или цифровой контент, эта доля достигает 80–90% [13]. Согласно данным Всероссийского омнибуса GfK, в 2015–2016 гг. в России был сделан огромный рывок в области мобильного Интернета. Прирост российской аудитории пользователей Интернета на мобильных устройствах в 2016 году составил 6 млн. человек. Сегодня 56 млн. россиян в возрасте от 16 лет пользуются Интернетом на мобильных устройствах – смартфонах и планшетах (46,6% от всей аудитории). Поскольку 30% продаж в настоящее время приходится на продажу обычных мобильных телефонов, прогнозируется увеличение пользователей мобильного Интернета в 2017 году из числа тех, кто заменит телефон на смартфон (примерно 5%). При этом рост аудитории наблюдался только на смартфонах – с 37,2% в 2015 году до 42,1% по итогам 2016 года. Выход в Сеть на планшетах практически не изменился [1].

Все эксперты сходятся во мнении, что в 2017 году рост аудитории мобильного Интернета продолжится. Газета «Ведомости», со ссылкой на отчет аналитической компании Content Review,

сообщает о том, что Россия занимает второе место в рейтинге стран с самым дешевым мобильным Интернетом, уступая лишь Ирану [4], а следовательно, возможности использовать мобильный интернет в образовательных целях существенно повышаются именно у российских студентов и педагогов. Определенный оптимизм в этом плане внушает и статистика: так, Сергей Гребенников, директор Региональной общественной организации «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ), сообщил, что в 2016 году индекс цифровой грамотности россиян вырос на 6,3% по сравнению с прошлым годом и составил 5,42 по десятибалльной шкале. Его повышение объясняется расширением программ привлечения населения к дополнительному образованию [13].

Самыми активными пользователями мобильных телефонов, по данным статистики, являются именно молодые люди в возрасте от 16 до 24 лет. Многие из них, естественно, студенты, которые, так или иначе, используют свои девайсы в учебной деятельности. Однако следует признать, что процесс их интеграции в образовательную деятельность протекает не так активно, как хотелось бы преподавателям. Между тем, как считает Дж. Тракслер, мобильные устройства полностью модифицируют процесс обучения, поскольку они изменяют и формы подачи материала, и доступ к нему, а также способствуют созданию новых форм познания и менталитета. Обучение в этом случае приобретает такие характеристики, как своевременность, достаточность и персонализированность («*just-in-time, just enough, and just-for-me*») [16].

С. Геддеса полагает, что мобильное обучение – это получение знаний и навыков посредством мобильных технологий в любое время, в любом месте, и это ведет к определенным изменениям в поведении и менталитете студента [8]. Таким образом, мобильное обучение коренным образом меняет две основные составляющие педагогического процесса: *доступ* к средствам обучения и *формы реализации* учебной интеракции. Сегодня студент может получить моментальный доступ к учебным материалам и программам, учебным ресурсам, выполнять задания, общаться с педагогом в любое время и в любом месте. Мобильные устройства обеспечивают широкие виды общения: голосовое, электронную почту, видеосвязь, социальные сети, образовательное общение через подкасты и др. Традиционные SMS сейчас заменяются различными мессенджерами, требующими подключения к Интернету (WhatsApp, Viber, Facebook Messenger, Telegram, Messenger Skype, Allo). Сейчас, по данным консалтингового агентства J'son & Partners Consulting, самым популярным мессенджером у владельцев смартфонов является Viber: им пользуются около 60% обладателей «умных» телефонов в России. На втором месте располагается What's App [6].

Таким образом, к несомненным достоинствам m-learning специалисты всего мира относят: возможность быстрого доступа к учебным материалам практически в любом месте и в любое время; наличие постоянной обратной связи с преподавателем и учебным сообществом; исключительно индивидуальный темп обучения; повышение мотивации обучаемых за счет использования знакомых технических средств и виртуального окружения; развитие навыков и способностей «lifelong learning». Кроме того, m-learning незаменимо для людей с ограниченными возможностями и в экстремальных условиях, где обычные электронные технологии обучения не работают.

Существует достаточно большое количество мобильных приложений, которые можно уже сейчас использовать в практике преподавания. Например, *Mobl21* (<http://www.mobl21.com/workflow/>) – приложение, разработанное как для стационарных компьютеров, так и для мобильных устройств, способно полностью обеспечить учебный процесс: предоставить доступ к учебному материалу, дать возможность повторить пройденный материал, получить консультацию преподавателя и т.д. Преподаватели могут привлекать *Mobl21* для организации самостоятельной работы студентов в режиме оффлайн, создавать тесты и мотивировать студентов к самостоятельному поиску дополнительной информации, формировать подкасты и видеофайлы лекций.

На мобильном приложении проекта *TED* пользователям доступно более 10000 лекций, в том числе и более 1000 – на русском языке, переведенных с языка оригинала. *Codecademy* – отличное мобильное приложение с доступным интерфейсом на английском языке для желающих изучить основы программирования. *Plickers* предоставит возможность преподавателю с помощью карточек с QR-кодами мгновенно оценить реакцию аудитории на пройденный материал. Кстати, весь потенциал применения QR-кодов в обучении, совершенно точно, еще не раскрыт, в то время как этот удивительный способ позволяет задействовать максимум каналов для получения обучающимся информации – визуальный, аудиальный и тактильный. Фактически, это первые шаги в широком применении элементов дополненной реальности (англ. augmented reality) в учебном процессе.

Приложения *iTunesU*, *Audioboom* также могут оказаться полезными для формирования собственных подкастов обучающей направленности, причем очень удобных именно в мобильной версии. И, конечно, нельзя не упомянуть о мобильном приложении цифрового гиганта Google – *Classroom*, интегрированном с уже известными приложениями *Google Docs* и *Drive*. Это приложение, поддерживаемое на 42 языках, открыто для всех и дает возможность оперативно создавать задания, от-

правлять их, проверять в режиме онлайн. Добавим к сказанному, что обучающие мобильные приложения сейчас весьма популярны, и сотни их разновидностей занимают первые строки в рейтингах *App Store* и *Google Play Market*.

Зарубежные специалисты, которые давно освоили рынок мобильного обучения, полагают, что подобные технологии предполагают не столько перенос учебных материалов на небольшой экран, сколько разработку совершенно новых образовательных материалов, которые будут осваиваться через введение инновационных форм обучения: мобильный учебный микроблог, учебную новостную ленту, курскасты (coursecasts) и др. Соответственно, новые формы обучения требуют и новых дидактических принципов, разработкой которых активно занимаются ведущие ученые мира. Вопросы теории и практики применения мобильных устройств и мобильных образовательных ресурсов в образовательном процессе заинтересованы не только IT-специалисты, но и педагоги. В результате все больше университетов входят в интерактивную сферу мобильного обучения, давая возможность преподавателю становиться более активным наставником и практически постоянным проводником знаний в жизни современного студента.

Отличительные особенности m-learning могут быть определены как персонализированность, ситуативность, аутентичность, спонтанность и неформальность. Иначе говоря, m-learning гораздо более автономно, чем простое электронное обучение, а потому предполагает большую свободу и самостоятельность. Именно развитие интереса у студентов к самостоятельному обучению является основной задачей m-learning. В соответствии с этой задачей строятся и педагогические модели m-learning.

Согласно А. McFarlane, Е. Rocher и Р. Triggs [12, с. 9–10], таких моделей существует три:

1) «*Teacher-directed activity*». Учащимся предлагается определенный образовательный контент, который доступен на мобильных устройствах. Они могут выполнять его как в аудитории, так и вне ее, индивидуально или в группе. Однако задания четко сформулированы преподавателем и обязательны к выполнению. От традиционного электронного такое обучение отличается практически только наличием собственного девайса.

2) «*Teacher-set activity*» предусматривает большую свободу учащегося: предлагаемые задания являются дополнительными, их можно выполнять или не выполнять, в основном они имеют развивающий, а не обучающий характер. Подобная модель m-learning ориентирована на стимулирование инициативы учащегося, мотивирует его познавательную деятельность.

3) «*Autonomous learning activity*» акцентирует автономную, а значит – практически самостоятельную учебную деятельность. Мы определили бы

эту модель как самонаправленное обучение (self-directed learning). Учащиеся самостоятельно выбирают контент для того, чтобы освоить тот или иной образовательный пласт. Они активно обсуждают между собой трудные вопросы, обмениваются опытом и информацией. Анонимность мобильного общения (ведь в Сети можно выбрать любой ник) подвигает к общению и активному обсуждению даже тех, кто обычно к этому не расположен. Поэтому такое обучение чрезвычайно способствует социализации учащихся.

А. Kukulska-Hulme [10, с. 8-9], определяя данные модели, соответственно, как *The Specified activity model*, *The Proposed activity model* and *The Learner-driven model*, отмечает, что главным критерием их выделения считается степень самостоятельности учащегося в освоении учебного материала. По сути, эти модели демонстрируют образовательный мобильный процесс от полностью контролируемого преподавателем до полностью автономного.

В Российском университетском m-learning совершенно отчетливо прослеживаются общие особенности и общие трудности. Прежде всего, в этом плане следует отметить, что в университетском образовании пока что активно реализуется только модель *Teacher-directed activity* (или *The Specified activity model*). Наиболее востребованным мобильным сервисом остаются тестовые Google-формы, используемые для быстрого и массового контрольного опроса, выполнения самостоятельных работ. Однако самым ярким ее техническим воплощением являются внедряемые с конца 1990-х годов LMS (Learning Management System), основное предназначение которых – организация и контроль за использованием электронных обучающих материалов, а также администрирование учебного процесса в целом. Наиболее популярной LMS в современном вузе до настоящего времени остается Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle). Большинство «Открытых (сетевых) университетов» работают именно на этой платформе. Однако универсальность и единообразие, как фундаментальные свойства любой LMS, в том числе и Moodle, а также эволюция форм коммуникации людей в Глобальной Сети, способствуют постепенному переходу от систем LMS к концепции организации персональной учебной среды PLE (personal learning environments). Сейчас зарубежные эксперты, размышляя о развитии электронного обучения в будущем, все больше делают ставку на популярные социальные сети.

Социальные сети – это чрезвычайно перспективное направление в современном вузовском образовании, так как они предоставляют реальную возможность преподавателю технически организовать то, в чем нуждается современный студент, т.е. собственное информационное пространство.

По данным опросов, проведенных информационным источником Mail Group, 71% российских пользователей старше 12 лет из всех приложений в первую очередь устанавливают на свои смартфоны именно социальные сети. Самой востребованной социальной сетью в России является «ВКонтакте» – ею пользуются 42,63 % от числа опрошенных [2].

Однако в самом образовательном процессе потенциал социальных сетей, к сожалению, еще мало востребован. Между тем, в некоторых случаях социальные сети могут быть чрезвычайно продуктивно использованы. Так, общепризнанным является тот факт, что заметным «тормозом» на пути освоения нового – «цифрового» – направления образования становится языковой барьер. Наиболее доступными для поистине массового российского пользователя остаются русскоязычные мобильные курсы и приложения. Неудовлетворительное знание английского языка при профессиональной заинтересованности русскоязычного пользователя мобильных образовательных ресурсов препятствует разворачивающейся интернационализации образования, в первую очередь, высшего.

Социальные же сети, являясь инструментом живого общения, в современном информационном пространстве, становятся незаменимыми способами непосредственного контакта с носителями другого языка. Предлагая сервисы, рассчитанные на разные категории пользователей в зависимости от уровня владения иностранным языком, они оказываются существенным «помощником» в организации современного иноязычного образования. Их роль в организации актуального учебного контента можно оценить как smart-составляющую: они легко подстраиваются под конкретную языковую ситуацию, не менее легко адаптируют теоретический материал в практическое знание при непосредственном общении; кроме того, собеседники всегда могут уточнить друг у друга тот или иной вопрос непосредственно в аутентичной языковой среде. Во всем мире мода на образовательные социальные сети растет, и в дальнейшем такие сети будут только развиваться как в сторону увеличения количества участников, так и совершенствования качества образовательного контента, услуг и сервисов, предлагаемых разработчиками.

Реализация в учебном процессе образовательного потенциала таких мобильных сервисов, как социальная сеть и блог, будет означать постепенный переход к многомодельному m-learning в университетской среде. Особенно актуальной в этом случае становится третья, наиболее перспективная, с современной точки зрения, модель – *Autonomous learning activity* (или *The Learner-driven model*).

Итак, информация и знания становятся сейчас главной преобразующей силой, а информационные ресурсы – стратегическими ресурсами. Бу-

душее каждого человека зависит от способности своевременно находить, получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию. Особое значение эта способность имеет в сфере обучения, которое ищет оптимальные формы нового образования. Одной из таких форм и является m-learning. Но на пути ее успешной интеграции в учебный процесс современного университета стоит сейчас «языковой барьер». Именно на это обстоятельство следует, прежде всего, обратить внимание педагогам при разработке новых учебных практик.

Библиографический список

1. Исследование GfK: Тенденции развития Интернет-аудитории в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-tendencii-razvitiia-internet-auditorii-v-rossii/> (дата обращения: 01.10.2017).
2. Мобильный интернет в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://corp.imgsmaill.ru/media/files/mobilnyij-internet-v-rossii.pdf> (дата обращения: 01.10.2017).
3. *Одинокая М.А., Попова Н.В.* Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – 257 с.
4. *Седов К.* Тарифы на мобильный интернет в России – одни из самых низких в мире. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/technology/articles/2016/03/01/631909-tarifi-mobilnii-internet-rossii-odni-samih-nizkih-mire> (дата обращения: 01.10.2017).
5. *Тихомирова Н.В.* Знаниевые работники для smart-города // Статистика и Экономика. – 2012. – № 2. – С. 82–84.
6. *Юзбекова И.* Эксперты назвали самый популярный мессенджер в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rbc.ru/technology_and_media/18/01/2016/569cddd29a794722c534df2c (дата обращения: 01.10.2017).
7. *Cohen H.* Mobile Research For Your 2016 Marketing Plans. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://heidicohen.com/2016-mobile-marketing-trends/> (дата обращения: 01.10.2017).
8. *Geddes S.J.* Mobile learning in the 21st century: benefit for learners // In Knowledge Tree e-journal. – 2004. – Vol. 30. – № 3. – P. 214–228.
9. *Hockly N., and Dudeney G.* Going mobile: Teaching and learning with handheld devices. – London, UK: Delta Publishing, 2014. – 120 p.
10. *Kukulska-Hulme A.* Re-skilling language learners for a mobile world. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education, 2013. 16 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning/> (дата обращения: 01.10.2017).
11. *McFarlane A., Roche E. and Triggs P.* Researching mobile learning: Researching mobile learning – Interim report to Becta Period: April – December 2007. – Bristol, United Kingdom: University of Bristol, 2008. – 31 p.
12. *Pegrum M.* Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures (New Language Learning and Teaching Environments). – London: Palgrave Macmillan, 2014. – 276 p.
13. RIW 2016: как это было. Итоги, ключевые участники, самые интересные мероприятия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2016.russianinternetweek.ru/itogi> (дата обращения: 20.07.2017).
14. *Suslova A.* 10 прогнозов в области Big Data на 2017 год. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://blogs.oracle.com/russia/10-big-data-2017> (дата обращения: 01.10.2017).
15. *Traxler J.* Current State of Mobile Learning. In M. Ally (ed.) Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. – 2009. – № 1. – P. 9–24.

Куренкова Евгения Алексеевна

кандидат исторических наук, доцент
Московский государственный областной университет
kurenkovagane@mail.ru

КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня одной из глобальных проблем развития образования в России и мире является подмена средствами целей и ценностей. Восстановить ценностные ориентиры возможно при возвращении к пониманию человека, при этом образовательный процесс будет пониматься как создание условий для саморазвития, самодвижения конкретной личности. Технологии коучинга, направленные на раскрытие внутреннего потенциала студента, его лидерских качеств, на определение направления движения и освоение определенных навыков, выступают инструментом аксиологического подхода. В аксиологическом подходе ценности выступают базисом преобразований, при использовании коучинга – ценности раскрываются в процессе определенных действий, которые в свою очередь ведут к преобразованию окружающего мира. Применение коучинга в образовании опирается на так называемую «коучинговую стрелу», определенную структуру коуч-сессии, которую предложила Мэрилин Аткинсон, Президент Международного Эриксоновского университета коучинга: раппорт – контракт – создание опыта – действия, шаги – ценность, благодарность. Следование этим ступеням позволяет перейти на уровень социального осмысления подготовки будущего выпускника. Понимая значимость практикоориентированного подхода в обучении, акцент при использовании коучинговых технологий делается на формирование гармонично развитой личности.

Ключевые слова: коучинг, инновации в образовании, аксиологический подход, «коучинговая стрела».

Изначально образование служит идее создания человека по определенному образу и подобию. Со временем образ восприятия человека изменялся: в эпоху Возрождения он сам становится ценностью, а его обучение становится путем вхождения в окружающий мир, способом саморазвития.

Постепенно в педагогике идея развития целостной человеческой личности становится доминирующей. Сегодня она определяет содержание современного образования.

Однако сегодня одной из глобальных проблем развития образования в России и мире является подмена средствами целей и ценностей. Бюрократическая западня, в которой находятся образовательные структуры, представляет собой чуть ли единственный смысл существования системы образования.

Аксиологический подход в теории государственного управления говорит, что эффективность любых реформ зависит от последовательности – ценности – цели – проблемы – решения (средства) – результат. При возникающем разрыве ценностей и применяемых средств происходит установление бюрократического диктата, который поразил сферу образования. Поскольку большая часть времени педагогов и ученых тратится на описание образовательной деятельности, а не на совершенствование самой деятельности. Выйти из этого порочного круга возможно только при восстановлении самого смысла образования, возвращение к пониманию человека, при этом образовательный процесс будет пониматься как создание условий для саморазвития, самодвижения конкретной личности.

Такое возвращение возможно при использовании в образовательном процессе технологии коучинга. По достоинству оцененные в бизнес-сфере коучинговые технологии начинают проникать в образование. Они позволяют раскрыть внутрен-

ний потенциал студента, раскрыть его лидерские качества, одновременно увидеть направления движения и научиться освоить определенные навыки.

Применение коучинга в образовании опирается на так называемую «коучинговую стрелу», определенную структуру коуч-сессии, которую предложила Мэрилин Аткинсон, Президент Международного Эриксоновского университета коучинга: раппорт – контракт – создание опыта – действия, шаги – ценность, благодарность [1]. Данный путь позволяет выстроить в коучинговом формате как курс целиком, так и каждое отдельное занятие. Очевидно, что «стрела» в некоторой мере соотносится с управленческой последовательностью аксиологического подхода. В одном случае ценности выступают базисом преобразований, в другом – ценности раскрываются в процессе определенных действий, которые в свою очередь ведут к преобразованию окружающего мира.

Первая ступень коучингового подхода установление раппорта – особой доверительной атмосферы между преподавателем и студентами и между самими студентами. Акцент образовательного процесса делается на успехе, а не на неудачах. Преподаватель обязательно должен проявить в диалоге, без менторства, ценности курса, темы для изучения, выработать правила совместной работы на курсе в коучинговом подходе. По мнению Ж. Завьяловой, любое содержание и любая дисциплина может быть усилена коучинговым подходом, следовательно, корреляция методов коучинга идет с формой занятия, а не с его содержанием. Процедуры раппорта являются универсальными, но их необходимо поддерживать от занятия к занятию [3]. Это та база, на которой выстраивается эффективное изучение предмета.

Второй ступенью является контракт – вместе со студентами идет прояснение намеченных пре-

подавателем целей. Обязательное условие: пояснение идет в диалоге со студентами. Преподаватель не просто заявляет свою позицию, но подключает к определению целей занятия обучающихся. Это позволяет установить связь с личностной позицией студента, возможно, активизировать его мотивацию на погружение в учебный материал. Для осуществления контракта подходят вопросы по пирамиде логических уровней Роберта Дилтса: – Что есть? – Что я делаю? – Что я могу? Что умею? – Что для меня правильно? А что нет? Что для меня действительно Ценно! – Кто Я? – Зачем я здесь? [4].

Другим инструментом для реализации контракта может выступать «Формат конечного результата» Мэрилин Аткинсон: 1) позитивная формулировка конечного результата либо цели; 2) над конечным результатом возможен личный контроль; 3) цель соответствует критериям SMART (конкретна, измерима, достижима, значима, определена по времени); 4) экологичность конечного результата (Как желаемый результат/цель повлияет на вас как личность?) [5].

После установления раппорта и осуществления контракта идет третья ступень – создание опыта. Преподаватель может использовать различные инструменты для творческого поиска, исследования и анализа какой-либо проблемы курса. Однако, стоит помнить, что увлечение практико ориентированным подходом может скорее нанести вред. Создание опыта без ценностной настройки, без использования инструментов воспитания и развития приведет к формированию неумеющего мыслить и анализировать исполнителя. Преувеличение значения создания опыта может затмить социокультурную миссию преподавателя. «Только развитый должным образом человек может приобрести соответствующие умения и навыки. На этой философии возникла отечественная школа развивающего обучения. И ничего лучшего в педагогической теории, в сравнении с ней, до настоящего времени не создано. К ней прибегают сегодня и за рубежом, включая те страны, которые показывают прорывные результаты по качеству образования» [2].

На ступени «действия, шаги» происходит командная или индивидуальная работа по внедрению материала в реализацию. Преподаватель предлагает обучающимся разработать пошаговые действия по введению изученного материала в свою практику.

Финальной ступенью являются вопросы о ценном, о том, что приобрели в процессе обучения студенты, и о том, за что они хотели бы поблагодарить друг друга. Это необходимо делать на занятии и при последующей реализации полученного опыта для

того, чтобы весь процесс обучения осознавался как важный, полезный и лично значимый [6].

Современный образовательный процесс может реализовываться двумя путями: через эгоцентричную позицию, когда преподаватель «вписывает» себя в ученика, и через эксцентрическую – преподаватель «вычитывает» из ученика и принимает его мнение. Именно при второй позиции возможно принятие учеником преподавателя.

Для осуществления этого необходимо перейти на уровень социального осмысления подготовки будущего выпускника. Безусловно, практико ориентированный подход в обучении играет важную роль в подготовке специалиста, который выходит в профессиональную жизнь подготовленным к решению определенных задач. Однако без формирования гармонично развитой личности невозможно подготовить успешного в дальнейшей жизни человека.

Согласно советской педагогической теории основополагающими в процессе образования являются воспитание и развитие. В этом понимании технологии коучинга, направленные на раскрытие внутреннего потенциала человека, на определение его ценностей, вполне коррелируются с аксиологическим подходом в образовании, выступают его инструментом. Кроме того сфера применения в образовательном процессе коучинга разнообразна, и именно разнообразие обеспечивает возможность выбора и последующего отбора наиболее эффективных образовательных стратегий и технологий.

Библиографический список

1. Аткинсон М. Достижение целей. Пошаговая система. – М.: Изд-во «Альпина Паблишер», 2013. – 301 с.
2. Багдасарян В.Э. Угроза менеджизации образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vbagdasaryan.ru/ugroza-menedzherizatsii-obrazovaniya/#more-3059> (дата обращения 5.07.2017).
3. Завьялова Ж., Фарба Е., Каденильяс-Нечаева Е., Авдюнина М. Энергия бизнес-тренинга. – СПб.: Речь, 2005. – 159 с.
4. Пирамида логических уровней или секреты убеждения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ways4you.ru/nlp-dlya-zhizni/piramida-logicheskikh-urovnej.html> (дата обращения 5.07.2017).
5. Понятие «Формат конечного результата». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nejo.ru/ponyatie-format-konechnogo-rezultata.html> (дата обращения 5.07.2017).
6. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.

Лях Юлия Анатольевна

доктор педагогических наук, доцент
Московский психолого-социальный университет
Pani.lyah@gmail.com

Музаев Анзор Ахмедович

кандидат технических наук
Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, заместитель руководителя, г. Москва
muzaev@obrnadzor.gov.ru

ВСЕРОССИЙСКИЕ ПРОВЕРОЧНЫЕ РАБОТЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ХОРОШИЕ, НО НЕ ОБЪЕКТИВНЫЕ

Всероссийские проверочные работы (ВПР) – инструмент объективной независимой оценки качества образования. В 2016 году они проводились в четвертых классах по направлениям: «Математика», «Русский язык», «Окружающий мир». Несмотря на высокие результаты, выявлен ряд проблем и пробелов в знаниях. Вызывает вопрос объективность оценок, прослеживаются тенденции к завышению результатов. В статье представлены основные статистические результаты и аналитические выводы.

Ключевые слова: Оценка качества образования, начальная школа, ФГОС, русский язык, математика, окружающий мир.

В соответствии с Планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 гг., утвержденным распоряжением Правительства РФ от 7 сентября 2010 г. № 1507-р [4], в Российской Федерации реализуется поэтапное введение федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования во всех общеобразовательных организациях Российской Федерации [2]. В рамках этого процесса, начиная с 2011 г., первоклассники во всех школах России обучаются в соответствии с новым образовательным стандартом. Таким образом, в 2016 г. начальную школу закончили выпускники, которые обучались в соответствии с ФГОС с 1 класса.

Всероссийские проверочные работы (далее – ВПР) проводятся с учетом национально-культурной и языковой специфики многонационального российского общества в целях осуществления мониторинга результатов перехода на ФГОС и направлены на выявление уровня подготовки школьников.

В проверочных работах приняло участие более миллиона обучающихся по каждому предмету из 86 субъектов Российской Федерации:

русский язык – 1283104 участника,
математика – 1295998 участников,
окружающий мир – 1282741 участник.

Всероссийские проверочные работы – один из элементов системы оценки качества общего образования, ориентированные на укрепление единого образовательного пространства, создание объективных способов и инструментов оценки образовательных результатов обучающихся [2]. Реализация ВПР – это элемент системной диагностики, входящий в перечень общих оценочных процедур, а именно: единого государственного экзамена, национальных исследований качества образования, иных вариантов итогового оценивания по предметам, не входящим в перечень предметов для ГИА [1].

Инновации всегда встречают недоверие. Родители и педагоги очень часто не понимают важность объективных сравнительных исследований, в этих условиях становится актуальной информационно-разъяснительная работа, в том числе деятельность специалистов-психологов для работы с целевыми аудиториями: дети, их родители преподаватели и администрация образовательных организаций должны иметь устойчивую мотивацию [5].

Проведение ВПР в 4-х классах особенно актуально, ибо связано с реализацией компетентностной модели в начальной школе, работе новых ФГОС [3]. Результаты исследования позволяют судить насколько удачно осуществляется внедрение и какие проблемы существуют.

Так, в частности, нуждаются в подробном анализе текстовые задания Всероссийской проверочной работы 2016–2017 учебного года выделением критериев их оценки, разработке на их основе новых видов упражнений и примеров дополнительных заданий по работе с текстом, направленных на достижение уровня владения текстовыми умениями в соответствии с современными требованиями [6].

Общие результаты ВПР: «Математика»

Всероссийскую проверочную работу по математике выполняли 1295998 учеников четвертых классов из 87 регионов Российской Федерации.

На рисунке 1 приведено распределение баллов участников.

Кривая распределения смещена вправо, что свидетельствует о том, что работа оказалась сравнительно легкой для участников. Средний балл за выполнение работы равен 12,6 при максимальном балле, равном 18.

На рисунке 2 представлено распределение участников по группам баллов, соответствующих отметкам по пятибалльной шкале.

Большинство участников апробации показали хорошие и отличные результаты, что свидетель-

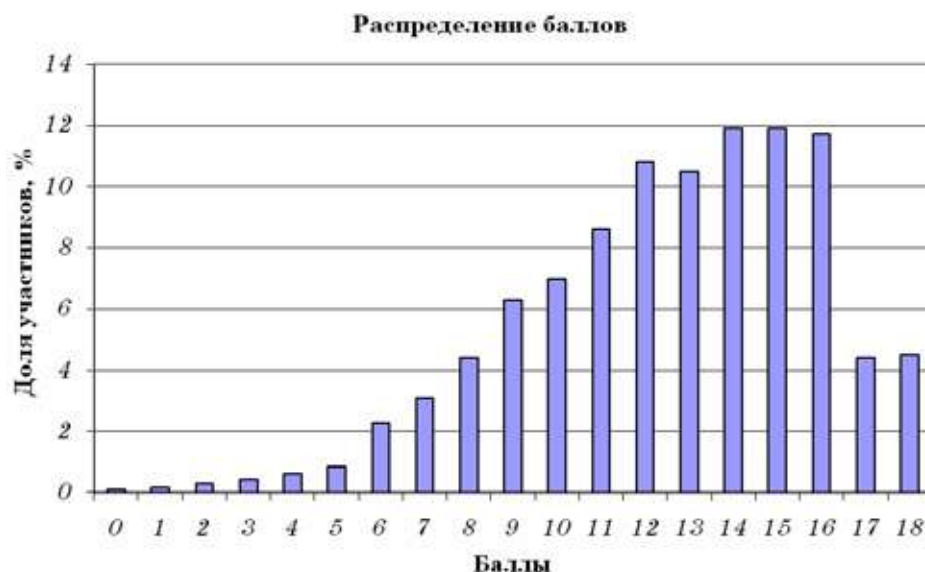


Рис. 1. Распределением баллов по математике



Рис. 2. Распределение участников, получивших отметки 2, 3, 4 и 5 по математике

ствует об успешном освоении предмета «Математика» учениками четвертых классов.

Самые высокие результаты были получены при выполнении арифметических действий с числами и числовыми выражениями (88–95% выполнения). Ошибки в подобных заданиях связаны с невнимательностью и слабой сформированностью у обучающихся навыков самоконтроля.

Также успешно были решены простейшие задачи с практическим содержанием и задания, основанные на чтении и извлечении информации из простейших таблиц

При выполнении заданий, связанных с анализом временных интервалов, затруднения испытали около четверти обучающихся. Типичной проблемой в данном случае является непонимание того, что в 1 часе 60 минут, а не 100.

Задания по геометрии оказались сложными для четверти участников ВПР. При определении периметра/площади фигуры типичными были вычислительные ошибки. В самостоятельных построениях геометрической фигуры с заданными параметрами значительная доля обучающихся показала слабую сформированность представлений о геометриче-

ских фигурах, навыков конструирования. Примерно 30% обучающихся показали недостаточную сформированность пространственного воображения.

Текстовые задачи, предполагающие 3–4 арифметических действия, смогли выполнить 56% обучающихся. При этом 52% верно проделали все арифметические действия, а 8% допустили одну вычислительную ошибку.

Общие результаты ВПР: «Русский язык»

Всероссийскую проверочную работу по русскому языку выполняли 1 283 104 ученика четвертых классов из 87 регионов Российской Федерации.

На рисунке 3 приведено распределение баллов участников.

Кривая распределения смещена вправо, что свидетельствует о том, что работа оказалась сравнительно легкой для участников. Средний балл за выполнение работы равен 31,8 при максимальном балле, равном 43.

На рисунке 4 представлено распределение участников по группам баллов, соответствующих отметкам по пятибалльной шкале.

Большинство участников апробации показали хорошие и отличные результаты, что свидетель-

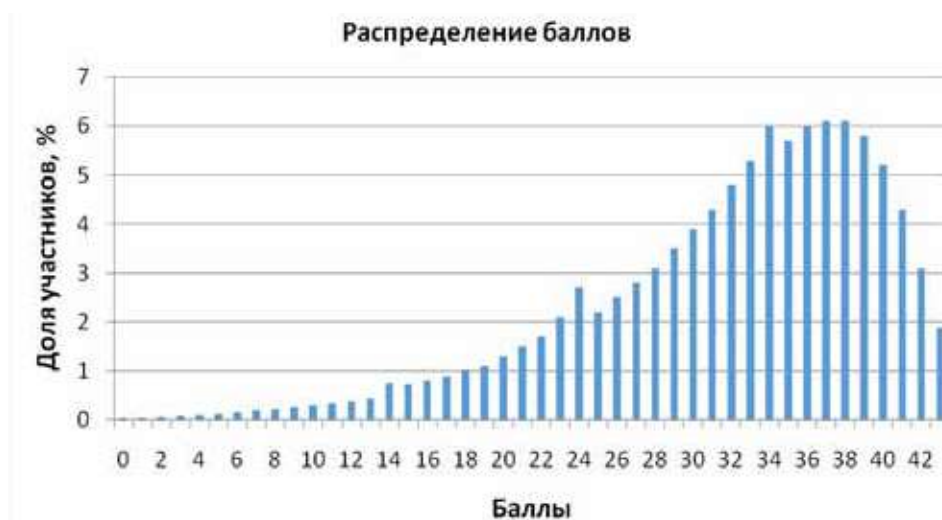


Рис. 3. Распределение баллов по русскому языку

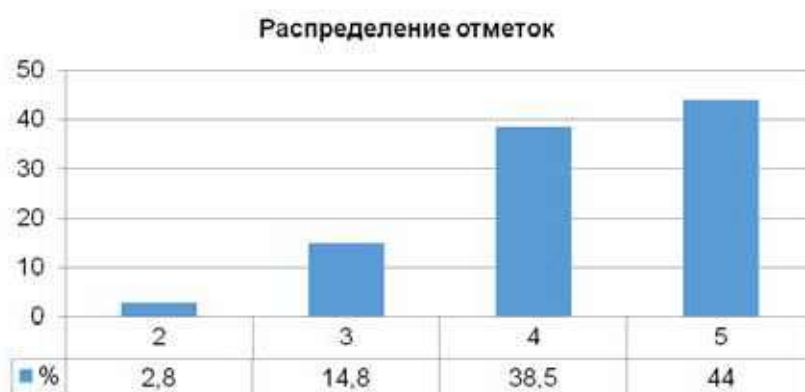


Рис. 4. Распределение участников, получивших отметки 2, 3, 4 и 5 по русскому языку

ствует об успешном освоении предмета «Русский язык» учениками четвертых классов.

При написании диктанта 28,4% не допустили ни одной грубой орфографической ошибки; 36% допустили одну–две орфографические ошибки; 20% – три–четыре орфографические ошибки; около 26% – пять или более орфографических ошибок. Типичные орфографические ошибки обучающиеся допустили в словах с проверяемыми безударными гласными в корне слова (например, *спасает, береги, исчезает, колесо, протянул* и др.), проверяемыми согласными, парными по глухости-звонкости (например, *резкий, флажки, робко, соседская* и др.), и непроизносимыми согласными (например, *опасность, поздно, чудесный* и др.) в корне слова, а также с безударными гласными в личных окончаниях глаголов (например, *дует, просят, доносит* и др.). Затруднения вызывает и выбор разделительных Ъ и Ы знаков (например, *деревья, ружья, перья* и др.).

80% обучающихся пунктуационно правильно оформили предложения текста, не допустив ни одной ошибки; допустили одну пунктуационную ошибку 15% обучающихся.

Задание, требующее фонетического анализа слова, безошибочно выполнили 81% обучающихся

ся; выписали два-три слова, среди которых было верное, или выписали неверное слово, или вообще не выписали заданное слово 19% учеников. Сформированность умения классифицировать согласные звуки по твердости-мягкости в результате частичного фонетического анализа обучающиеся должны были продемонстрировать в нестандартной для большинства из них ситуации, так как задания, предполагающие обращение к характеристике согласных звуков, в начальной школе выполняются в основном на материале отдельных слов.

Следует отметить хороший результат выполнения задания, требующего разобрать слово по составу, в основе которого лежит предметное умение делить слова на морфемы на основе смыслового и грамматического анализа слова, умение графически обозначать выявленные морфемы. Последнее предметное умение коррелирует с познавательным универсальным учебным действием – преобразованием информации о структуре слова в графическую схему. 70% обучающихся безошибочно выполнили это задание, 30% допустили ошибки или не выполнили задание. Качественный анализ работ свидетельствует о том, что допущенные обучающимися ошибки связаны с расширением границ корня за счет суффикса или части суффикса (на-

пример, *клювик-ом, котён-к-а*) или расширением окончания имен прилагательных за счет суффикса (например, *зим-нем, лес-ной*).

Задание, связанное с определением частеречной принадлежности слов, направлено на выявление уровня владения умением распознавать изученные части речи в предложении, а также выявление уровня освоения познавательного универсального учебного действия – построения логической цепи рассуждений. Безошибочно выполнили задание 64,5% обучающихся, одну ошибку допустили 19,2% учеников, две ошибки – 7,7%, более двух ошибок – 8,6%. Большая часть ошибок связана с неверным определением принадлежности слов – имен существительных к именам прилагательным. В работах обучающихся наблюдается смешение понятий «часть речи» и «член предложения». К числу типичных ошибок относится также неразграничение служебных частей речи (предлогов и союзов).

Высокий результат получен за выполнение задания, требующего подчеркнуть грамматическую основу предложения, нацеленного на проверку предметного умения распознавать и графически обозначать главные члены предложения, и вместе с тем – на проверку познавательного универсального учебного действия, связанного с преобразованием информации о грамматической основе предложения в графическую схему. С заданием полностью справились 90% обучающихся, лишь 10% обучающихся получили за выполнение задания 0 баллов (либо ответ не был дан, либо был дан неверный ответ, либо грамматическая основа была подчеркнута неполно – в основном было подчеркнута только сказуемое, реже – только подлежащее). Типичное затруднение при определении подлежащего связано с наличием в предложении для синтаксического анализа прямого дополнения – имени существительного в винительном падеже без предлога.

По результатам ВПР по русскому языку следует отметить очевидные проблемы с чтением и анализом текста. По блоку заданий на анализ текста были получены самые низкие показатели. Налицо трудности в определении темы и главной мысли текста, составлении плана текста, а также объяснении значения использованного в тексте слова. Последнее косвенно свидетельствует о небольшом словарном запасе и лексически бедном языке значительной доли четвероклассников. Наибольшее затруднение при выполнении данного задания вызвали тексты, в которых содержалось несколько микротем. Как правило, одну из микротем, в явном виде сформулированную в тексте названных вариантов, участники исследования и принимали за основную мысль. Типичная ошибка связана с неумением четвероклассников определять то главное, что хочет сказать автор, разграничивать основную мысль и тему текста.

Общие результаты ВПР: «Окружающий мир»

Всероссийскую проверочную работу по предмету «Окружающий мир» выполняли 1 282 741 ученик четвертых классов из 86 регионов Российской Федерации.

На рисунке 5 приведено распределение баллов участников.

Кривая распределения смещена вправо, что свидетельствует о том, что работа оказалась сравнительно легкой для участников. Средний балл за выполнение работы равен 19,9 при максимальном балле, равном 30.

На рисунке 6 представлено распределение участников по группам баллов, соответствующих отметкам по пятибалльной шкале.

Большинство участников апробации показали хорошие и отличные результаты, что свидетельствует об успешном освоении предмета «Окружающий мир» учениками четвертых классов.

При выполнении проверочной работы самые высокие результаты (средний процент выполне-

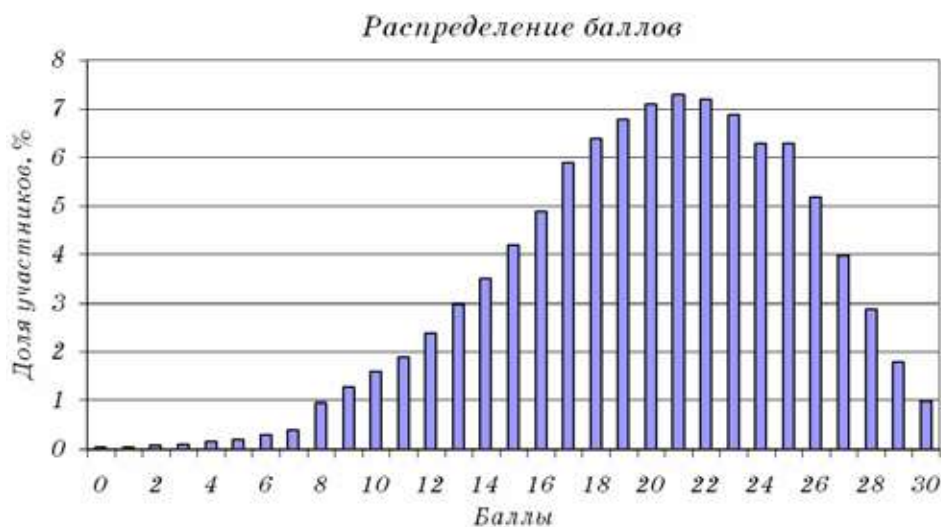


Рис. 5. Гистограмма баллов по предмету «Окружающий мир»

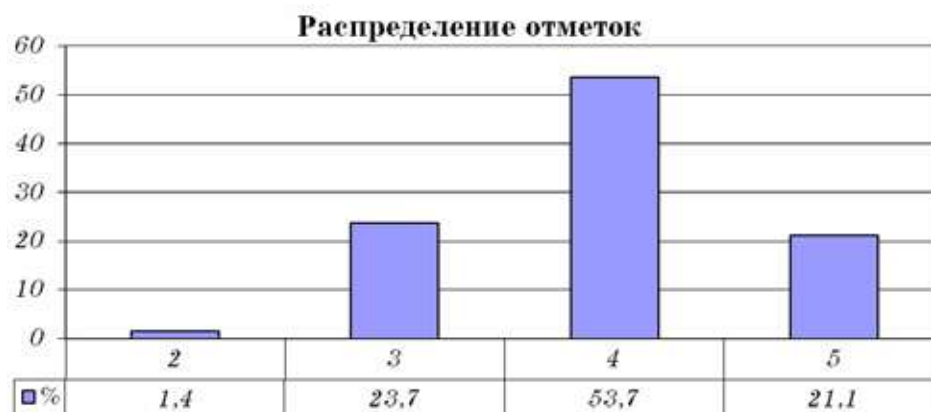


Рис. 6. Распределение участников, получивших отметки 2, 3, 4 и 5 по предмету «Окружающий мир»

ния – 91%) были получены по заданиям на различение материалов, из которых выполнены объекты окружающего материального мира. Типичные ошибки обучающихся в этом задании связаны, очевидно, с ограниченностью их личного социального опыта, например, с отсутствием опыта катания на коньках или садовых работ, а также с этнокультурными особенностями жизненной среды детей.

Затруднения при выполнении задания на основе таблицы прогноза погоды могут быть связаны с рядом факторов. Во-первых, отсутствием опыта получения информации о погоде из визуальных источников (с интернет-сайтов, из таблиц в теле-новостях и т. п.). Во-вторых, следует отметить влияние общематематических представлений обучающихся о числах, величинах. Значительная доля ошибок связана с непониманием именно числовой информации, отношений больше-меньше, возрастает-убывает. Наконец, следует отметить типичные проблемы, связанные с недостаточно сформированными навыками смыслового чтения и самоконтроля.

Определить оба материка смогли 61% обучающихся, одного из материков – 20%. Типичные ошибки обучающихся проявлялись как в незнании названий материков и их положения на географической карте, так и в неразличении понятий «материк» и «страна», «природная зона». Определенная доля обучающихся вместо названия материка записывала название конкретной страны (например, Франция, Италия, США) или природной зоны (например, леса, пустыня и т. п.). Распределить четырех животных/растения по материкам без ошибок смогли 41% обучающихся, допустили одну ошибку – 7,8%, две ошибки – 29%. Типичные ошибки связаны с незнанием конкретных животных и растений или с несформированностью связи знаний о внешнем виде и повадках конкретных животных с местами их обитания.

Сформулировать простейшие правила безопасного образа жизни смогли более 85% обучающихся. Ошибки при выполнении данного задания могут быть связаны с недостаточным речевым раз-

витием обучающихся и/или с недостаточным развитием у них логического мышления.

С заданием на определение частей и органов тела человека справились около 75% обучающихся. Типичные ошибки связаны с незнанием таких частей тела, как плечо, бедро, голень, лодыжка.

Наибольшую трудность для участников ВПР представляли экспериментальные задания. Если с первой частью, основанной на сравнении описанных в тексте условий эксперимента, справились 81% участников, то показать способность действовать по аналогии смогла лишь половина обучающихся. Типичные ошибки, видимо, вызваны недостаточным развитием логического мышления и отсутствием опыта проведения естественнонаучных экспериментов и практических работ.

Вторая часть работы по предмету «Окружающий мир» проверяла уровень социализации обучающихся, их знания о себе и социуме. Четвероклассники показали наличие элементарных знаний о родном крае, профессиях, способность ответить на простейшие вопросы, связанные с межличностными, в т. ч. семейными отношениями.

Однако с развернутым рассказом о природе или достопримечательностях родного края справились немногие, что свидетельствует о недостаточном внимании к изучению своего края, населенного пункта в процессе освоения данного учебного предмета. Около четверти участников не смогли даже записать название своего региона (республики, края, области, автономного округа) и/или главного города региона. Часть ошибок была связана с невнимательным чтением задания.

Определить, какое правило фиксировалось конкретным знаком, смогли около 87% обучающихся. 13% смогли сформулировать верно только одно из трех правил или не сформулировали ни одного. Типичные ошибки связаны с недостаточным социальным опытом обучающихся – редкие походы в театры или музеи не дали возможность полноценно освоить правила поведения в них, небольшое участие в хозяйственных делах семьи мешало понять смысл знаков на одежде и т. п. Также отме-

чается проблема с пониманием знаков дорожного движения.

85% обучающихся смогли определить профессию, предметы труда которой приведены на изображении. Однако сформулировать, чем занимаются люди этой профессии, смогли менее двух третей участников ВПР. Лишь 43% обучающихся смогли сказать, чем деятельность людей этой профессии полезна обществу. Типичные ошибки связаны как с незнанием массовых профессий и отсутствием опыта анализа социальной реальности (например, при походе в магазин, поликлинику, поездках в общественном транспорте и т. п.), так и с недостаточным развитием речи. Нередко обучающиеся отвечали односложно, простыми предложениями.

Указанные недостатки коммуникативного плана проявились и при выполнении заданий, связанных с конкретными социальными явлениями, институтами. Кроме того, относительно низкие результаты получены при выполнении заданий, связанных с объяснением своего мнения.

Общие итоги ВПР-2016

Одним из главных итогов проведения Всероссийских проверочных работ (ВПР) стал факт крайне низкого уровня объективности результатов. Такой вывод может быть сделан при соотношении распределений баллов участников, полученных в Национальных исследованиях качества образования (НИКО) в начальной школе, и на ВПР. При общем схожем уровне сложности работ НИКО и ВПР распределения ВПР кардинально смещены в сторону высоких баллов по сравнению с распределениями НИКО.

При таких результатах глубокий анализ предметных результатов теряет смысл, и можно только констатировать успешность выполнения работы подавляющим большинством обучающихся.

Всероссийские проверочные работы представляют собой комплексный проект в области оценки качества образования, направленный на развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации, мониторинг введения ФГОС, формирование единых ориентиров в оценке результатов обучения, единых стандартизированных подходов к оцениванию образовательных достижений обучающихся.

Исходя из таких целей проведения ВПР, можно рекомендовать на федеральном уровне при разработке контрольных измерительных материалов отбирать для контроля только наиболее важные, значимые объекты, важные с точки зрения общего развития обучающегося, применения полученных знаний и умений в повседневной жизни, продолжения образования.

Всероссийские проверочные работы не должны принимать на себя функции тематического кон-

троля, поскольку это снижает уровень значимости проверяемых знаний, умений, способов деятельности и т. п.

На уровне субъекта Российской Федерации ВПР могут стать одной из составных частей системы оценки качества образования. Результаты ВПР могут быть основой для формирования программ повышения квалификации учителей, программ помощи школам с низкими результатами и т. д. Однако следует учитывать, что такие варианты использования результатов ВПР возможны только при высокой объективности результатов.

Для поднятия уровня объективности результатов ВПР в субъектах Российской Федерации могут быть рекомендованы следующие направления работ и организационных усилий:

- методическая работа по организации эффективного и комплексного итогового повторения, включающего при этом элементы натаскивания;
- привлечение независимых и общественных наблюдателей к участию в проведении процедур ВПР;
- привлечение родителей к контролю за объективностью проведения ВПР;
- проведение строгой процедуры на контрольной репрезентативной выборке, сформированной с учетом особенностей региональной системы образования, в том числе в рамках проведения региональных мероприятий по контролю и надзору в сфере образования (для этого требуется заранее синхронизировать расписание проведения контрольных мероприятий с расписанием ВПР);
- анализ результатов с целью получения аналитическим путем обоснованных выводов о не объективности результатов в отдельных образовательных организациях или муниципалитетах, повторный контроль соответствующих организаций в случае признаков завышения результатов.

Для отдельно взятой образовательной организации ВПР может быть инструментом самодиагностики, основой для проведения регулярной методической работы, основой для принятия решений о направлении учителей на повышение квалификации.

На уровне образовательной организации рекомендуется:

- утвердить порядок проведения работы в ОО;
- организовать штатное итоговое повторение в рамках образовательного процесса, избегая элементов натаскивания;
- заранее скачать архивы с вариантами работы в личном кабинете, чтобы не создавать проблем с трафиком в единое время начала ВПР;
- в день проведения работы скачать шифр, распаковать архив, распечатать варианты на всех участников;
- при необходимости обращаться в службу технической поддержки;

– провести ВПР, организовать проверку, обеспечив возможность получения объективных результатов на всех стадиях;

– заполнить электронную форму с результатами в соответствии с инструкциями, загрузить ее через личный кабинет;

– провести анализ результатов;

– использовать полученные аналитические выводы в дальнейшей работе.

Для родителей ВПР могут быть полезны с точки зрения определения уровня подготовки учащегося, выявления проблемных зон, для планирования повторения, получения ориентиров для построения образовательных траекторий.

Основными рекомендациями для родителей являются следующие:

Назначение ВПР по русскому языку – оценить уровень общеобразовательной подготовки обучающихся 4 класса в соответствии с требованиями ФГОС. ВПР позволяют осуществить диагностику достижения предметных и метапредметных результатов, в том числе уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД) и овладения межпредметными понятиями. Результаты ВПР в совокупности с имеющейся в образовательной организации информацией, отражающей индивидуальные образовательные траектории обучающихся, могут быть использованы для оценки личностных результатов обучения.

Результаты ВПР могут быть использованы образовательными организациями для совершенствования методики преподавания русского языка в начальной школе, муниципальными и региональными органами исполнительной власти, осуществляющими государственное управление в сфере образования, для анализа текущего состояния муниципальных и региональных систем образования и формирования программ их развития.

Примечание

¹ Здесь и далее первичные статистические материалы – Всероссийские проверочные работы. Информационный портал. <https://vpr.statgrad.org/>

Библиографический список

1. *Кравцов С.С.* Основные направления развития общероссийской системы оценки качества образования // Педагогические измерения. – 2016. – № 2. – С. 10–16.

2. *Лях Ю.А.* Совершенствование системы оценки качества общего образования // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 11–13.

3. *Мамчур Ю.Ю.* Компетентностная модель обучения в начальной школе в рамках реализации ФГОС // Образовательное пространство в контексте социокультурной среды: Материалы XVI Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – Барнаул, 2016. – С. 85–90.

4. План действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 г. № 1507-р // Собрание законодательства. – 2010. – № 37. – Ст. 4778.

5. *Рябова М.С.* Работа педагога-психолога с родителями учащихся 4 классов в период подготовки к всероссийским проверочным работам // XV Бушелевские чтения: сб. материалов науч.-практ. конф. – Петропавловск-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2016. – С. 236–239.

6. *Щеголева Г.С.* Современные требования к уровню развития текстовых умений у младших школьников // Языковое и литературное образование в современном обществе: сб. науч. статей по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. – СПб., 2016. – С. 49–56.

Бабенко Алена Сергеевна

кандидат педагогических наук

Марголина Наталия Львовна

кандидат физико-математических наук, доцент

Матыцина Татьяна Николаевна

кандидат физико-математических наук, доцент

Костромской государственной университет

alennbabenko@yandex.ru, nmargolina@yandex.ru, tnmatytsina@yandex.ru

ДИНАМИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ ЗА 2011–2016 ГОДЫ ПО КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Настоящая статья посвящена анализу динамики результатов основного государственного экзамена по математике за 2011–2016 годы по Костромской области. В статье представлены данные о среднем проценте учащихся, выполнивших задания с кратким и развернутым ответом, проанализированы причины увеличения процента участников успешно сдавших основной государственный экзамен по математике в Костромской области, приведены данные по результатам распределения участников экзамена по математике по баллам.

Ключевые слова: участники экзамена, основной государственный экзамен, динамика результатов, средний процент учащихся, задание с кратким ответом, задание с развернутым ответом.

Начиная с 2013 года, произошло разделение основного государственного экзамена (ОГЭ) по математике для 9 класса на три модуля: «Алгебра», «Геометрия», «Реальная математика» в первой части и два модуля: «Алгебра», «Геометрия» во второй части. Данный факт значительно повлиял на результаты экзамена. Число участников итоговой государственной аттестации (ИГА) по математике для 9 класса преодолевших минимальный порог резко увеличилось (см. табл. 1). Аналогичный результат был получен после разделение ИГА по математике для 11 класса на два уровня: базовый и профильный единый государственный экзамен (ЕГЭ) [см. 4; 5; 7].

С 2015 года части А и В были объединены в одну часть В, при этом часть С осталась без изменений. Соединение двух частей не привело к существенным изменениям среднего процента выполнения соответствующих частей. Однако, разделение контрольно-измерительных материалов (КИМ) на модули способствовало значительным колебаниям среднего процента (54,4% в 2012 году, 78,5% в 2013 году за В часть, 47,7% в 2014 году). В последующие годы заметна тенденция к росту среднего процента выполнения частей В и С.

Проанализируем причины увеличения процента участников успешно сдавших ОГЭ по математике. Ниже приведена статистика изменения среднего

процента учащихся, выполнивших задание с кратким ответом за четыре года (см. табл. 2). Данные в таблице 2 демонстрируют равномерное уменьшение процента выполнения задания с возрастанием их сложности в соответствующем модуле.

С заданием В2 в 2016 году справились на 21,3% участников экзамена больше по сравнению с 2015 годом. Это задание относится к модулю «Алгебра». Например, в 2015 году задание было связано с нахождением наибольшего из перечисленных чисел ($a + b$; $-a$; $2b$; $a - b$), если на координатной прямой отмечены числа a и b . Однако в задании 2016 года давалось иррациональное число ($\sqrt{58}$), для которого надо было определить, между какими целыми числами оно заключено (19 и 21; 57 и 59; 3 и 4; 7 и 8). Очевидно, что задания, предложенные в 2016 году, намного проще для восприятия и понимания учащимися.

Процент участников экзамена успешно справившихся с заданием В3 (соответственно А3) в 2013 и 2015 годах примерно одинаковый. Такая же ситуация наблюдается и в 2014 и 2016 гг., при этом процент упал примерно на 20%. Задания, которые были представлены в КИМ этих лет можно разбить на два типа:

1) на упорядочивание последовательности чисел, например, расположить числа $2\sqrt{3}$, $3\sqrt{2}$ и 4 в порядке возрастания;

Таблица 1

Количество участников ОГЭ по математике (за последние 6 лет) по Костромской области

Год	Всего участников экзамена	Число не сдавших экзамен	% сдавших экзамен	Средний % выполнения части А, В и С		
				А	В	С
2011	5720	1317	77	67,1	54,8	15,4
2012	5105	897	82,4	72,7	54,4	12,1
2013	4826	370	92,3	76,5	78,5	18
2014	5089	270	94,6	66	47,7	8,5
2015	5000	41	99,2	–	65,9	7,6
2016	4875	42	99,1	–	72,9	14,8

Таблица 2

Средний процент учащихся, выполнивших задание с кратким ответом (за 4 года)

№	2013 г.	2014 г.	№	2015 г.	2016 г.
A1	85	79	B1	69,1	73,8
A2	86	67	B2	68,8	90,1
A3	73	56	B3	78,9	58,6
A4	62	62	B4	72,8	84,5
B1	87	55,9	B5	84,3	85,2
B2	86,4	63	B6	60,8	88,2
B3	79,2	49,7	B7	53,6	54,4
B4	71,2	25,2	B8	71,3	73
B5	69,4	33,7	B9	47,5	91,5
B6	73	47,7	B10	31,6	46,8
B7	85	45,6	B11	68,3	72,7
B8	83,7	42,3	B12	75,8	73,1
B9	69,9	62	B13	54,6	64,8
B10	72,1	49,4	B14	80,5	81,1
B11	93,7	85,3	B15	73,7	88,6
B12	78,6	47,2	B16	54,6	69,6
B13	69,3	37,9	B17	59,4	54,7
B14	88	90,6	B18	81,3	81,7
B15	69,7	39,8	B19	58	69,6
B16	79,6	33,4	B20	72,4	55,5

2) на преобразования числовых выражений с использованием свойств степеней, например, найти значение выражения $\frac{4^{-3} \cdot 4^{-4}}{4^{-6}}$.

Задание первого типа оказалось проще, чем задание второго типа, так как, несмотря на то, что учащиеся знают свойства степеней, они допускают ошибки при вычислении степеней с отрицательным показателем.

С заданием B4 (соответственно A4) в 2015 и 2016 годах справились примерно на 11% участников экзамена больше по сравнению с 2013 и 2014 годами. Это объясняется сменой задания. Так, сначала предлагалось задание на решение квадратного уравнения, а в 2015, 2016 годах левая часть уравнения уже была разложена на множители, что значительно упрощает решение. Рекомендации по отработке навыка нахождения корней квадратных уравнений описаны авторами в предыдущей публикации [14].

С заданием B5 (B1) в 2013 году справились примерно на 31% участников экзамена больше по сравнению с 2014 годом. Это объясняется сменой задания. Так, в 2013 году от учащихся требовалось установить соответствие между графиками функций и аналитическими выражениями, которые их задают. В 2014 году необходимо было установить соответствие между параболой и знаками коэффициентов, которые влияют на расположение графика относительно осей координат, что оказалось для учащихся сложнее прошлогоднего варианта задания [11].

С заданием B6 (B2) в 2013 и 2016 годах справились примерно на 25% участников экзамена больше по сравнению с 2014 и 2015 годами. В этом случае тоже произошло изменение задания. Например, в 2013 и 2016 годах было предложено задание на нахождение n -го члена арифметической прогрессии или суммы членов геометрической прогрессии, заданной рекуррентным соотношением. (Для более глубокого понимания данной темы и развития ИКТ-компетентности у учащихся см. работу авторов [15]). В 2014 и 2015 годах задание оказалось немного сложнее, необходимо было найти сумму членов или разность (знаменатель) арифметической или геометрической прогрессии.

В 2014 году процент участников экзамена успешно выполнивших задание B7 (B3) снизился почти на 30% по сравнению с 2013 годом. Это задание традиционно предполагает нахождение значения выражения. В 2013 году значения переменных были рациональными числами, а уже в 2014 году – иррациональными. Этот факт, безусловно, повлиял на динамику процента успешного решения этого задания.

Незначительное изменение формулировки задания B8 (B4) в 2014 году повлекло резкое снижение процента (на 47%) участников экзамена успешно справившихся с ним. Например, в 2013, 2015 и 2016 годах необходимо было выбрать промежутков, изображенный на числовой прямой, являющийся решением данного неравенства. В 2014 году следовало выбрать из предложенных вариантов сам промежуток, являющийся решением неравенства.

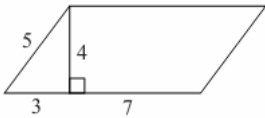
Таблица 3

Примерные задания В9 (за 4 года)

Год	Прототипы	Используемые свойства и формулы
2013	Найдите угол ABC равнобедренной трапеции $ABCD$, если диагональ AC образует с основанием AD и боковой стороной CD углы, равны 30° и 80° соответственно.	Теорема о сумме углов треугольника, свойство углов образованных при пересечении параллельных прямых секущей.
2014	В треугольнике ABC $AC = BC$. Внешний угол при вершине B равен 154° . Найдите угол C . Ответ дайте в градусах.	Свойство смежных углов, свойство равнобедренного треугольника, теорема о сумме углов треугольника.
2015	Сторона треугольника равна 18, а высота, проведенная к этой стороне, равна 22. Найдите площадь треугольника.	Формула площади треугольника.
2016	В треугольнике ABC известно, что угол $BAC = 64^\circ$, AD – биссектриса. Найдите угол BAD . Ответ дайте в градусах.	Определение биссектрисы.

Таблица 4

Примерные задания В11 (за 4 года)

Год	Прототипы	Используемые свойства и формулы
2013	Найдите площадь параллелограмма, изображенного на рисунке. 	Формула площади параллелограмма, аксиома отрезка.
2014, 2015	Найдите площадь ромба, если его диагонали равны 32 и 4.	Формула площади ромба через диагонали.
2016	Основания трапеции равны 16 и 17. Найдите больший из отрезков, на которые делит среднюю линию этой трапеции одна из ее диагоналей.	Свойство средней линии треугольника и трапеции; теорема Фалеса.

Задание В9 (В5) относится к модулю «Геометрия» и представляет собой простейшую задачу по планиметрии. Проанализируем содержание задания за 2013–2016 гг. и приведем свойства геометрических фигур и формулы, необходимые для его решения (см. табл. 3).

Резкое повышение в 2016 году процента участников экзамена, решивших это задание, обусловлено значительным упрощением самой задачи: для получения правильного ответа достаточно знать определение биссектрисы треугольника.

С заданием В10 (В6) в 2013 году справились примерно на 40% участников экзамена больше по сравнению с последующими годами. В 2013 году на этой позиции КИМ было задание на нахождение хорды окружности по известному центральному углу, опирающегося на эту хорду. В последующих годах задача усложнилась, для ее решения необходимы более серьезные знания по теме «Окружность». На уроках геометрии можно использовать различные формы оценки теоретических и практических знаний учащихся и как одна из форм предлагается в статье [13].

Задание В11 (В7) представляет собой также простейшую задачу по планиметрии, данные приведены в таблице 4.

Причина снижения процента участников экзамена 2014 и 2015 года, справившихся с заданием, авторам статьи видится в том, что учащиеся часто забывают формулу нахождения площади четырехугольника через его диагонали.

В 2014 году процент участников экзамена успешно выполнивших задание В12 (В8) снизился примерно на 40% по сравнению с 2013, 2015 и 2016 годами. В этом году было дано следующее задание: «На клетчатой бумаге с размером клетки $1\text{ см} \times 1\text{ см}$ отмечены точки A, B и C . Найдите расстояние от точки A до середины отрезка BC . Ответ выразите в сантиметрах». Данная задача является многошаговой и требует от ученика сначала построить отрезок BC , найти его середину и уж потом вычислить длину искомого отрезка. В другие годы предлагались более привычные для учащихся задания, например, в 2013 году необходимо было найти тангенс угла, изображенного на клетчатой бумаге, в 2015 году – длину средней линии треугольника, а в 2016 году – площадь треугольника.

Задание В14 (В10) относится к модулю «Реальная математика». Снижение в 2014 году процента участников экзамена, выполнивших это задание (примерно на 30% по сравнению с 2013, 2015 и 2016 годами), можно объяснить тем, что, например, в задании В14 необходимо было найти победителя в эстафете, если было дано время, за которое пробежали свой отрезок каждый из спортсменов команды. В этом задании требовалось сложить четыре десятичные дроби, в ходе выполнения этой операции учащиеся могли допускать арифметические ошибки.

Задание В16 (В12) представляет собой простейшую текстовую задачу на проценты (см. [8]). Проанализируем задания за 2013–2016 гг. (см. табл. 5).

Примерные задания В16 (за 4 года)

Год	Прототип	Используемые свойства
2013	Чашка, которая стоила 90 рублей, продается с 10%-й скидкой. При покупке 10 таких чашек покупатель отдал кассиру 1000 рублей. Сколько рублей сдачи он должен получить?	Вычислительные навыки; определение процента; нахождение процента от числа; числа по его проценту; какой процент составляет одно число от другого.
2014	Средний вес мальчиков того же возраста, что и Гоша, равен 66 кг. Вес Гоши составляет 120% среднего веса. Сколько килограмм весит Гоша?	
2015	После уценки телевизора, его новая цена составила 0,81 старой. На сколько процентов уменьшилась цена телевизора в результате уценки?	
2016	Товар на распродаже уценили на 20%, при этом он стал стоить 940 рублей. Сколько рублей стоил товар до распродажи?	

В формулировке задания 2014 года затруднение у учащихся возникает в понимании слов «средний вес» и нахождение числа по его проценту от среднего веса. В 2015 году сложность для обучающихся состояла в нахождении числа по его проценту, который был задан как сотая часть.

Задача В17 (В13) имеет прикладной характер и требует от учащихся уметь применять геометрические знания при ее решении (см. [9]).

В 2014 году снизился процент участников экзамена, справившихся с заданием В17 (примерно на 30%) по сравнению с 2013, 2015 и 2016 годами. Это можно объяснить тем, что, например, задание В17 в 2014 году было следующее: «Лестница соединяет точки A и B . Высота каждой ступени равна a см, а длина – b см. Расстояние между точками A и B составляет c см. Найдите высоту, на которую поднимается лестница (в метрах)». В 2013, 2015 и 2016 годах необходимо было просто применить одну из формул раздела геометрии.

С заданием В19 (В15) в 2013, 2015 и 2016 годах справились примерно на 30% участников экзамена больше по сравнению с 2014 годом. Например, в 2014 году была задача «Вероятность того, что новая шариковая ручка пишет плохо (или не пишет), равна p . Покупатель в магазине выбирает одну шариковую ручку. Найдите вероятность того, что эта ручка пишет хорошо». Это задание требует от ученика знание формулы нахождения вероятности противоположного события. В другие годы была более простая задача на классическое определение вероятности: «На тарелке лежат одинаковые на вид пирожки: a с мясом, b с капустой и d с вишней. Илья наугад берет один пирожок. Найдите вероятность того, что пирожок окажется с вишней». Усвоение основных понятий теории вероятностей и математической статистики можно организовать за счет реализации межпредметных связей курса математики [3; 12].

Задание В20 (В16), которые были представлены в КИМах за 2013–2016 гг., можно разбить на два типа. Приведем примеры таких заданий:

1) В фирме «Эх, прокачу!» стоимость поездки на такси (в рублях) длительностью более 5 минут рассчитывается по формуле $C = 150 + (t - 5)$, где t – длительность поездки (в минутах). Пользуясь этой формулой, рассчитайте стоимость 14-минутной поездки. Ответ дайте в рублях (2013, 2016 гг.);

2) Центростремительное ускорение при движении по окружности (m/c^2) можно вычислить по формуле $a = \omega^2 R$, где ω – угловая скорость (в c^{-1}), а R – радиус окружности. Пользуясь этой формулой, найдите радиус R (в метрах), если угловая скорость равна $9 c^{-1}$, а центростремительное ускорение равно $405 m/c^2$ (2014, 2015 гг.).

Улучшение результатов за 2015 год обуславливается подготовкой учащихся к выполнению заданий второго типа. При этом заданиям первого типа уделялось меньше внимания, и как результат в 2016 году процент выполнения этой задачи снизился почти на 24% по сравнению с 2013 годом.

Задания В1 (А1), В15 (В11), В18 (В14) стабильно выполняются примерно $\frac{5}{6}$ всех участников экзамена. А с заданием В13 (В9) также стабильно справляются примерно $\frac{3}{5}$ всех участников экзамена, но эта задача геометрическая на знания фактов геометрии.

ОГЭ также как и ЕГЭ разделен на две части: с кратким ответом и с развернутым. Заметим, что вторую часть (с развернутым ответом, где участники экзамена должны написать полное и обоснованное решение задач) проверяют эксперты из числа учителей математики города и области. Перед проверкой работ, эксперты проходят обучение по аналогии с экспертами, проверяющими ЕГЭ (см. [6]).

Теперь рассмотрим динамику результатов заданий ОГЭ по математике с развернутым ответом, которые представлены в таблице 6.

С заданием С1 в 2013 и 2016 года полностью справились примерно треть всех участников экзамена. В этих годах соответственно были предложены задания следующих типов:

- система линейных уравнений, которая решается стандартными методами;
- несложное уравнение четвертой степени, которое легко решается применением формулы разности квадратов.

В 2014 и 2015 годах это задание выполнила примерно шестая часть всех участников экзамена. Заметим, что примерно в два раза упал процент учащихся, которые справились с этим заданием, так как в эти года были задания следующих типов:

Таблица 6

Средний процент учащихся, выполнивших задание с развернутым ответом (за 4 года)

Номер задания		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Средний процент за 2013 год	0	57,6	79,7	91,1	69,8	87,7	98,6
	1	4,5	0	0	3,3	0	-
	2	37,7	2,4	0,1	26,7	3,9	-
	3	-	17,7	3,3	-	8,2	0,2
	4	-	-	5,3	-	-	1
Средний процент за 2014 год	0	77,8	89,4	90,3	89,1	97	99,6
	1	3,6	0	-	3,1	0	-
	2	18,4	0,7	-	7,6	0,9	-
	3	-	9,7	4,8	-	2	0,1
	4	-	-	4,7	-	-	0,2
Средний процент за 2015 год	0	87,2	88,9	93,7	98,1	85,7	98,5
	1	0,8	-	-	0,5	0	-
	2	11,9	0,7	-	1,3	3,7	-
	3	-	10,2	0,7	-	10,5	0,2
	4	-	-	5,6	-	-	1,2
Средний процент за 2016 год	0	62,1	76,4	92,1	85,7	85,1	99,1
	1	9,5	2,7	1,8	4,2	2,7	0
	2	28,3	20,7	6	10	12,1	0,7
	3	-	-	-	-	-	-
	4	-	-	-	-	-	-

Примечание: знаком «-» обозначено отсутствие баллов в критериях оценивания.

Таблица 7

Примерные задания C4 (за 4 года)

Год	Прототипы	Используемые свойства
2013	Найдите угол ACO , если его сторона CA касается окружности, O – центр окружности, а дуга AD окружности, заключенная внутри этого угла, равна 100° .	Свойство смежных углов, теорема о сумме углов треугольника, определение градусной меры дуги окружности, свойство радиуса, проведенного в точке касания.
2014	Найдите боковую сторону AB трапеции $ABCD$, если углы ABC и BCD равны соответственно 30° и 120° , а $CD = 25$.	Определение синуса и косинуса угла, табличные значения тригонометрических функций, свойство углов, образованных при пересечении параллельных прямых секущей.
2015	Точка H является основанием высоты BH , проведенной из вершины прямого угла B прямоугольного треугольника ABC . Окружность с диаметром BH пересекает стороны AB и CB в точках P и K , отличных от точки B . Найдите BH , если $PK = 12$.	Свойство прямого угла, вписанного в окружность, свойства диаметра окружности.
2016	Отрезки AB и DC лежат на параллельных прямых, а отрезки AC и BD пересекаются в точке M . Найдите MC , если $AB = 15$, $DC = 30$ и $AC = 39$.	Свойство вертикальных углов, свойство углов, образованных при пересечении параллельных прямых секущей, признак подобия по двум углам, аксиома отрезка, навыки решения дробно-рационального уравнения.

– система нелинейных уравнений, которая решается путем замены переменной и приводится к биквадратному уравнению (2014 г.);

– уравнение четвертой степени, которое решается путем не очевидной замены переменной и сводится к квадратному уравнению (2015 г.).

За рассматриваемые четыре года задание C2 по сути не меняется и остается текстовой задачей на движение. С этим заданием стабильно справляются 10–20% участников экзамена.

Задание C3 состоит из двух частей. В первой части надо построить график функции, заданной несколькими аналитическими выражениями или выражением, требующим предварительных пре-

образований с ограничением области определения функции. Во второй части необходимо с помощью построенного графика функции определить значение параметра, при котором выполняются определенные условия. Данная задача относится к заданиям повышенной сложности модуля «Алгебра», поэтому очевидно с ней не справляются более 90% учащихся.

Задание C4 связано с нахождением разнообразных геометрических величин, прототипы которой представлены в таблице 7. В последние годы можно проследить тенденцию снижения процента участников экзамена, приступивших к решению данной задачи.

Геометрическая задача С5 связана с доказательством разнообразных свойств геометрических фигур. С этим заданием стабильно справляются около 13%, кроме 2014 года. В этом году была предложена задача в которой надо было доказать подобие треугольников. Приведем формулировку такой задачи.

Задача. Основания BC и AD трапеции $ABCD$ равны соответственно 4,5 и 18, $BD = 9$. Докажите, что треугольники CBD и ADB подобны.

Заметим, что тема подобие треугольников изучается в 9 классе и, не смотря на то, что эта тема «свежа» в памяти учащихся, навык применения методов доказательства, связанных с подобием, еще не полностью сформирован. На уроках математики хорошо отрабатывается признак подобия треугольников по двум углам, а признак подобия по двум пропорциональным сторонам и углу между ними, применяемый при решении приведенной выше задачи, запоминается и усваивается уча-

Таблица 8

Результаты распределения участников ОГЭ по математике по баллам (за 4 года)

Балл	Количество человек за 2013 год	Количество человек за 2014 год	Количество человек за 2015 год	Количество человек за 2016 год
0	12	10	4	2
1	20	48	4	7
2	25	85	11	12
3	41	128	22	13
4	56	240	170	18
5	74	245	179	17
6	59	312	213	148
7	81	315	205	180
8	90	342	201	179
9	102	363	234	217
10	105	310	245	217
11	131	283	279	247
12	158	283	267	248
13	149	296	285	243
14	174	218	317	292
15	191	207	287	286
16	251	221	294	311
17	304	185	331	294
18	373	154	272	290
19	407	162	221	266
20	436	125	163	274
21	226	85	110	225
22	198	90	105	200
23	180	69	105	179
24	154	59	71	188
25	122	56	86	152
26	145	34	60	129
27	103	43	46	84
28	71	35	35	78
29	80	31	23	38
30	73	17	29	48
31	51	9	37	5
32	41	10	27	18
33	53	5	10	-
34	37	4	14	-
35	2	3	4	-
36	11	0	8	-
37	22	2	12	-
38	18	5	14	-

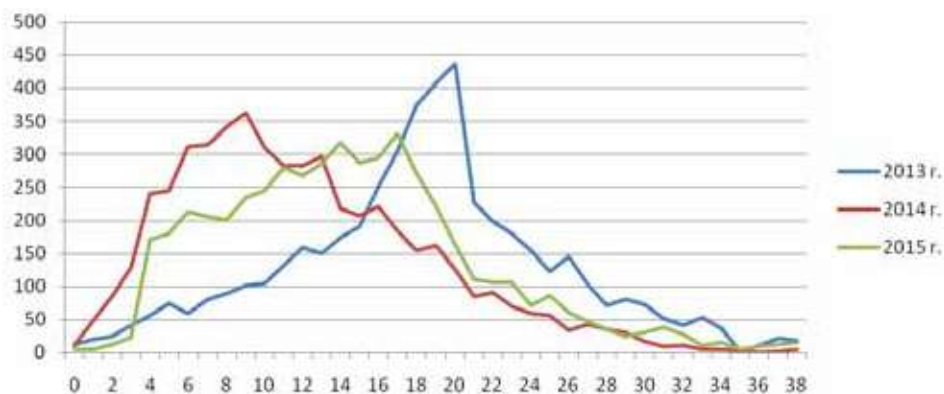


Рис. 1. Результаты распределения участников ОГЭ по математике по баллам за 2013–2015 года

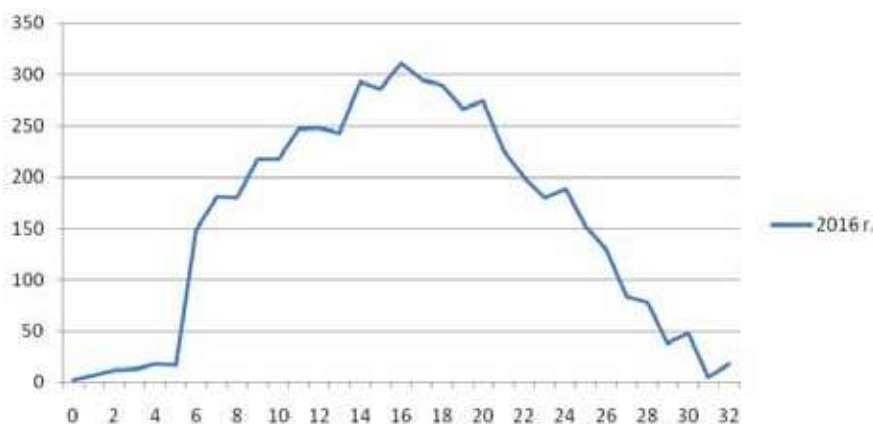


Рис. 2. Результат распределения участников ОГЭ по математике по баллам за 2016 год

щимися хуже. Напрашивается вывод, что данный факт привел к тому, что с этой задачей справились полностью или частично всего лишь около 3% участников экзамена.

Задание С6 представляет собой геометрическую задачу на нахождение значения величины, это может быть отношение площадей фигур или расстояния от точки до прямой, или длина отрезка в четырехугольнике и т.п. Данная задача относится к заданиям повышенной сложности модуля «Геометрия», поэтому очевидно с ней справляются 0,3–1,4% всех учащихся.

Приведем результаты распределения участников ОГЭ по математике по баллам за 2013–2016 года по Костромской области в виде таблицы 8.

В силу того, что в 2016 году произошло изменение критериев оценки заданий с развернутым ответом (максимум стал 32 балла), то приведем наглядное представление данных таблицы 8 на рисунках 1 и 2.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы.

1. Как показывают данные приведенные в таблице 8, наибольшее число участников ОГЭ по математике получили от 10 до 22 баллов.

2. В последние годы заметна тенденция к росту среднего процента выполнения частей В и С. Для организации подготовки участников экзамена рекомендуется использовать различные формы,

методы и средства обучения математике, не только широко известные в просторах интернета, но и полезно будет ознакомиться с научными статьями, например, [1; 2; 10].

3. В Костромской области наблюдается тенденция роста доли высокобалльных работ участников ОГЭ по математике.

4. Отклонение балла, набранного большинством участников экзамена, составляет в среднем примерно два балла. Исключением из этого вывода служат результаты 2014 года.

5. Заметно уменьшается доля участников ОГЭ, не достигших минимального балла, одна из причин этого уменьшения состоит в том, что учащиеся стали лучше справляться с рядом заданий (например, В1, В2, В4, В6, В9, В11, В15).

Библиографический список

1. *Бабенко А.С.* Развитие креативности студентов при решении «многослойных» задач // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 1. – С. 126–127.

2. *Бабенко А.С.* Формирование креативных качеств студентов с помощью многоэтапного математико-информационного задания «Системы трех дифференциальных уравнений» // Вестник Костромского государственного университе-

та им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 130–133.

3. *Бабенко А.С., Новоселов А.С.* Реализация межпредметных связей курса математики при изучении математической статистики в школе // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XI Всерос. науч.-метод. конф. / сост. С.М. Шляхтина. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – С. 10–13.

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

5. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Динамика результатов единого государственного экзамена по математике за 2014–16 годы по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 28–30.

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

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

8. *Гусарова Н.В.* Обучение абитуриентов решению экономических задач на проценты в рамках ОГЭ и ЕГЭ // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2016. – № 1. – С. 317–321.

9. *Езунова М.В.* О проверке прикладных умений школьников при проведении ОГЭ по математике // Математическое образование в школе и вузе: теория и практика (mathedu-2015): материалы V Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н.В. Тимербаева. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2015. – С. 147–150.

10. *Загитова Г.А., Худжина М.В.* Использование групповой работы при проведении занятий по подготовке к ОГЭ по математике // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. отв. ред. А.В. Коричко. – Нижневартовск: Нижневартовский гос. ун-т, 2016. – С. 168–171.

11. *Марголина Н.Л., Ширяев К.Е.* Построение графиков функций в свете формирования исследовательских навыков // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: Материалы междунар. науч.-метод. конф. – Кострома: Костромская ГСХА, 2016. – С. 21.

12. *Марголина Н.Л., Силонова Е.В.* Пример использования средств и методов математической статистики в прикладных исследованиях. // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы X Всерос. науч.-метод. конф. / сост. С.М. Шляхтина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – С. 140–141.

13. *Матыцина Т.Н.* Об одной форме проведения контрольных мероприятий // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 83–86.

14. *Матыцина Т.Н., Коржевина Е.К., Марголина Н.Л.* О решении квадратных уравнений без использования формулы корней // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2.

15. *Секованов В.С., Смирнов Е.И., Дорохова Ж.В., Матыцина Т.Н.* Использование информационных технологий при изучении студентами метода итераций // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 64–72.

МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Автор статьи анализирует подходы к понятию «воспитательное пространство», при этом акцент сделан на событийный подход, в котором единицей анализа эффективности и результативности функционирования воспитательного пространства выступает воспитательное событие. Отсутствие единообразия в понимании термина «воспитательное пространство» создает существенные трудности для построения модели воспитательного пространства, её реализации на практике, а также сравнения в функционировании различных воспитательных пространств. Для автора существенным моментом выступает конструирование регионального воспитательного пространства с целью обеспечения целостности и системности.

В статье представлены результаты мониторинга удовлетворенности детей теми воспитательными мероприятиями, в которых они лично принимали участие. Также затронуты вопросы, касающиеся связи с социальными партнерами при осуществлении воспитательной работы в организациях. Представляются интересными результаты сравнения количества проведенных мероприятий и тех мероприятий, которые запомнились детям, нашли эмоциональный отклик в их сердцах. Автор подчеркивает, что для усиления воспитательного эффекта важно, чтобы ребенок занимал активную социальную позицию, выступая проектировщиком воспитательного события. Эта позиция также нашла отражение в ходе проведенного мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, воспитательное пространство, субъекты воспитательного пространства, удовлетворенность субъектов воспитательного события, воспитательное событие.

Для эффективной реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года; для достижения результатов воспитания, заявленных в этом документе; грамотного и осознанного руководства воспитательным пространством региона необходимо осуществлять на регулярной основе мониторинг удовлетворенности субъектов воспитания. Разрабатывая концепцию мониторинга удовлетворенности, был проведен детальный анализ понятия «воспитательное пространство» для определения единицы измерения данного пространства. Вынуждены констатировать тот факт, что данное понятие, введенное в педагогический обиход Д.В. Григорьевым, Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой, все ещё находится в стадии определения, становления и осмысления [3; 4; 6; 7]. В частности, в качестве единицы анализа многие авторы берут образовательную организацию. С точки зрения анализа удовлетворенности субъектов воспитательного пространства, данная единица оказывается непригодной, поскольку деятельность отдельного учреждения многопланова и многоаспектна, следовательно, оценка будет носить обобщенный, но не интегративный характер. Кроме того, выбрав деятельность учреждения за единицу анализа, трудно будет вычленив положительную оценку, связанную с лояльностью к данному учреждению, и дифференцировать её от оценки собственно воспитательных усилий.

В ряде исследований воспитательное пространство рассматривается как часть среды, в которой преобладает определенный педагогически сформированный образ жизни [7]. В данном случае взаимодействие всех субъектов воспитательного пространства определяется целью образа жизни личности обучающегося, а механизмы создания

данного пространства схожи с образовательными. При таком подходе диагностическим компонентом выступает взаимодействие субъектов воспитательного пространства. Безусловно, удовлетворенность общением воспитанника и педагога, воспитанников между собой, а также психологический климат в образовательных организациях, являются значимыми элементами мониторинга удовлетворенности субъектов воспитательного пространства, но не исчерпывают всего поля деятельности. Кроме того, анализ удовлетворенности общением показывает эмоциональную составляющую воспитательного пространства, но не дает представления об удовлетворенности содержанием, формами и технологиями работы в анализируемом пространстве. Именно поэтому мы полагаем, что наиболее адекватной единицей для осуществления мониторинга удовлетворенности может выступать воспитательное событие. Воспитательные события могут выступать качественной характеристикой социума, от которой зависит успешность адаптации субъектов воспитательного пространства, снижение риска неблагоприятных условий социализации, коррекция неблагоприятного влияния окружающей социальной среды и др. [8].

Выбор воспитательного события в качестве единицы мониторинга обусловлен особенностями воспитательного пространства Московского региона, которое включает в себя государственные казенные общеобразовательные организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации; общеобразовательные организации школы-интернаты; бюджетные специальные учебно-воспитательные организации для детей и подростков с девиантным поведением и для де-

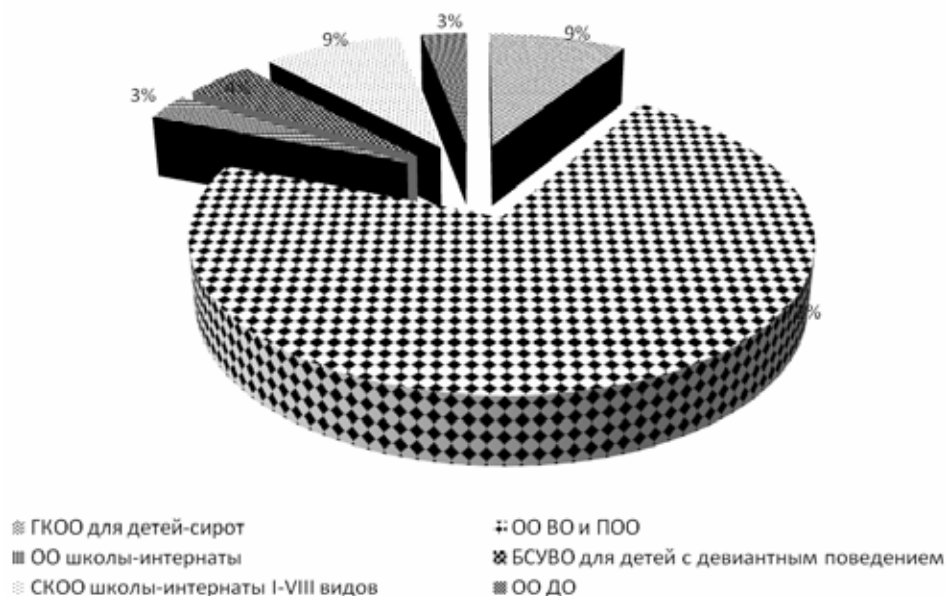


Рис. 1. Образовательные организации – субъекты воспитательного пространства Московского региона

Таблица 1

Распределение участников мониторинга в зависимости от типа образовательной организации

Образовательные организации	Кол-во	Доля (в %)
ГКОО для детей-сироты детей, оставшихся без попечения родителей	110	8,82
Образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации	900	72,06
Общеобразовательные организации школы-интернаты	36	2,94
БСУВО для детей и подростков с девиантным поведением и для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи	56	4,41
СКОО школы-интернаты I для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии I-VIII видов	110	8,82
Образовательные организации дополнительного образования	36	2,94
Всего	1248	100

тей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; специальные (коррекционные) общеобразовательные школы-интернаты для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии I–VIII видов; образовательные организации дополнительного образования. Полный спектр образовательных организаций-субъектов воспитательного пространства Московского региона представлен на рисунке 1.

Столь широкий и разноплановый спектр образовательных организаций затрудняет процесс сравнения и сопоставления результативности и эффективности деятельности этих учреждений, поэтому анализ воспитательных событий, на наш взгляд, позволяет нивелировать различия при сравнении, но одновременно не дает утратить специфику каждого учреждения.

По итогам работы в 2015–2016 учебном году был проведен мониторинг удовлетворенности обучающихся и воспитанников, представляющих все образовательные организации региона. Квоты респондентов рассчитывались исходя из процентной доли данного учреждения в общем объеме образовательных организаций региона. Всего в опросе приняли участие 1248 человек в возрасте от 8 до

21 года. Подробное квотирование представлено в таблице 1.

В ходе мониторинга нас интересовало то количество воспитательных мероприятий, в котором респондент принял личное участие. Подчеркнем, что нас не интересовало общее количество мероприятий, прошедшее на базе того или иного учреждения, т.к. эти данные мы можем почерпнуть из статистических отчетов, регулярно представляемых организациями в Министерство образования Московской области. Кроме того, ребенок не может судить и давать оценку событиям, в которых сам лично не принимал участие. Поэтому один из первых вопросов, который был задан, касался количества воспитательных мероприятий, в которых лично ты принимал участие в этом учебном году. Ответы на данный вопрос отражены в таблице 2.

Сравнительный анализ показал, что наиболее результативными в плане организации различных воспитательных событий являются общеобразовательные организации, а именно Московская областная общеобразовательная школа-интернат естественно-математической направленности имени П.Л. Капицы и Московская областная общеобразовательная школа-интернат с первоначальной

Таблица 2

**Количество мероприятий, в которых респонденты принимали личное участие
(в среднем на одного воспитанника)**

Образовательные организации	Кол-во респондентов	Кол-во мероприятий
ГКОО для детей-сироты детей, оставшихся без попечения родителей	110	8,47
Образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации	900	4,38
Общеобразовательные организации школы-интернаты	36	8,91
БСУВО для детей и подростков с девиантным поведением и для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи	56	6,54
СКОО школы-интернаты I для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии I-VIII видов	110	5,37
Образовательные организации дополнительного образования	36	4,82
Всего	1248	

Таблица 3

**Количество мероприятий, вызвавших эмоциональный отклик
(в среднем на одного воспитанника)**

Образовательные организации	Кол-во респондентов	Кол-во мероприятий
ГКОО для детей-сироты детей, оставшихся без попечения родителей	110	5,71
Образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации	900	3,41
Общеобразовательные организации школы-интернаты	36	7,11
БСУВО для детей и подростков с девиантным поведением и для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи	56	4,05
СКОО школы-интернаты I для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии I-VIII видов	110	4,28
Образовательные организации дополнительного образования	36	4,82
Всего	1248	

лётной подготовкой имени трижды Героя Советского Союза А.И. Покрышкина. Второе место с точки зрения результативности воспитательной деятельности занимают Государственные казенные общеобразовательные организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Среди них лидируют по количеству проведенных мероприятий ГКОУ Московской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Непоседы» (г. Железнодорожный) и ГКОУ Московской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья и дом» (г. Орехово-Зуево). Безусловно, контингент воспитанников этих учреждений требует высокой интенсивности воспитательной работы, при этом мы не исключаем и личную заинтересованность педагогических кадров, работающих в этих организациях. Меньше всего внимания воспитательному процессу уделяется в учреждениях профессионального образования и вузах. Возможно, педагоги, работающие в этих организациях, отдадут приоритет формированию профессиональных умений и компетенций, с другой стороны, пренебрежение воспитательными задачами приводит к увеличению числа правонарушений обучающимися и воспитанниками. Хотя это не является

предметом анализа данной статьи, все же заметим, что именно в профессиональных образовательных организациях отмечено максимальное количество противоправных действий, совершенных несовершеннолетними. Следовательно, усиление воспитательной работы в этих учреждениях является приоритетной задачей в рамках формирования воспитательного регионального пространства.

Количество организованных мероприятий – важный показатель, но нас также интересовало и качество этих мероприятий, стали ли они событием в жизни их участников. Поэтому ещё один вопрос анкеты касался эмоционального отклика, который возник у детей, участвовавших в том или ином мероприятии. Мы спрашивали о том, какие мероприятия понравились, запомнились; какие из них дети хотели бы видеть в качестве ежегодных, традиционных. Обобщенные результаты представлены в таблице 3.

В количественном плане вновь лидируют общеобразовательные организации школы-интернаты, государственные казенные общеобразовательные организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это позволяет нам говорить о том, что воспитательная работа в этих учреждениях ведется целенаправленно и систем-

но. Тем не менее, часть мероприятий, в которых принимали участие воспитанники, им не понравилась, следовательно, эти мероприятия не стали для детей значимым событием, поэтому рассчитывать, что они имели большой воспитательный эффект не приходится. При этом, обращает на себя внимание тот факт, что с точки зрения эффективности воспитательных мероприятий, бесспорными лидерами в регионе являются образовательные организации дополнительного образования, т.к. все 100% воспитательных событий, о которых дети говорили в своих анкетах, они запомнили, были удовлетворены и хотели бы, чтобы эти мероприятия повторялись ежегодно или чаще. Воспитательные мероприятия, организованные учреждениями дополнительного образования ГБОУ ДОД МО «Центр развития творчества детей и юношества» и ГБОУ ДОД МО «Детская музыкально-хоровая школа «Пионерия» им. Г.А. Струве», воистину стали событиями в жизни детей. Педагоги данных организаций могут стать основой для обеспечения кадровых условий и повышения профессиональной компетенции педагогического сообщества в плане воспитательной работы, а также они могут составить основу для методического обеспечения условий реализации модели воспитательного пространства региона.

Говоря об оценке удовлетворенности детей, теми воспитательными мероприятиями, в которые они были вовлечены, нельзя обойти вниманием и ту ролевую позицию, в которой выступал ребенок в этом мероприятии. В ходе мониторинга мы задали три позиции: «я принимал активное участие в разработке, подготовке и организации мероприятия»; «я чаще был участником, исполнителем в ходе мероприятия» или «я чаще был зрителем на тех мероприятиях, которые были организованы». Распределение ответов детей в процентном соотношении представлено в таблице 4.

Уже при первом сравнении результатов распределения ролевых позиций становится очевидным преобладание пассивной позиции детей, а именно доминирование роли зрителя в воспитательных мероприятиях. Такая позиция мало эффективна с точки зрения воспитательного воздействия, сле-

довательно, при формировании воспитательного пространства региона в качестве методической задачи возникает необходимость разработки таких воспитательных технологий, при которых бы каждый ребенок занимал активную позицию, как минимум участника, а лучше организатора и проектировщика воспитательного мероприятия. Одной из перспективных технологий, на наш взгляд, выступает технология социального проектирования. Большим потенциалом в этом направлении обладают образовательные организации дополнительного образования и образовательные организации высшего образования, а так же профессиональные образовательные организации. Ценным может оказаться опыт и научное сопровождение ведущих вузов региона, таких как Государственный социально-гуманитарный университет и Государственный гуманитарно-технологический университет.

Мы полагаем, что построение полноценного воспитательного пространства региона без участия социальных партнеров не возможно. Эта тема неоднократно поднималась на научно-методических и организационных совещаниях в системе управления образованием региона, поэтому мы не могли обойти вниманием этот вопрос при проведении мониторинга удовлетворенности субъектов воспитательного пространства. Результаты по данному вопросу отражает таблица 5.

В качестве положительного результата в первую очередь стоит отметить расширение участия работодателей, представителей общественных, благотворительных и коммерческих организаций в воспитательном процессе большинства учреждений. Это достижение обязательно стоит закрепить и упрочить связи с этими социальными партнерами.

Наиболее проблемным на сегодняшний день выступает участие родителей в воспитании собственных детей, а ведь согласно закону именно родители являются первыми воспитателями для своего ребенка. Соответственно, задачей на ближайший период формирования воспитательного пространства региона выступает привлечение родителей к активному участию в образовательно-воспитательных мероприятиях, желательно, чтобы участие родителей имело разнообразные формы,

Таблица 4

Ролевая позиция участников воспитательных событий (в среднем на одного воспитанника)

Образовательные организации	Организатор	Участник	Зритель
ГКОО для детей-сироты детей, оставшихся без попечения родителей	1,03	3,71	6,14
Образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации	2,08	2,41	2,16
Общеобразовательные организации школы-интернаты	1,28	4,17	6,73
БСУВО для детей и подростков с девиантным поведением и для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи	0,37	3,45	3,98
СКОО школы-интернаты I для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии I-VIII видов	0,98	3,42	3,89
Образовательные организации дополнительного образования	4,06	3,82	4,09

Таблица 5

Участие социальных партнеров в воспитательных событиях (в среднем на одного воспитанника)

Образовательные организации	Родители	Сверстники или старшие ребята	Бизнес, работодатели
ГКОО для детей-сироты детей, оставшихся без попечения родителей	0,04	7,47	4,82
Образовательные организации высшего образования и профессиональные образовательные организации	1,26	3,38	3,29
Общеобразовательные организации школы-интернаты	4,33	7,91	3,84
БСУВО для детей и подростков с девиантным поведением и для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи	0,08	2,54	1,04
СКОО школы-интернаты I для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии I-VIII видов	4,89	3,37	0,27
Образовательные организации дополнительного образования	4,09	4,18	2,19

а не ограничивалось бы только материальной поддержкой воспитательных инициатив; родители должны выступать примером для своих детей, демонстрируя соответствующие модели поведения в различных социальных ситуациях, преодолевая трудности и препятствия вместе со своими детьми, помогая им совершать социальные и профессиональные пробы.

Итак, проведенный мониторинг показал сильные и слабые стороны в организации воспитательной работы в Московском регионе, позволил наметить четкие ориентиры для формирования единого воспитательного пространства региона, дал возможность увидеть организации, которые могут вступать методическими центрами развития воспитательного потенциала в регионе.

Библиографический список

1. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
2. *Борисова Т.Ф.* Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 204 с.
3. *Григорьев Д.В.* Событие воспитания и воспитание как событие. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/journ/0107/grig.doc> (дата обращения: 29.03.2017).

4. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание. Воспитание! (Теория и практика воспитательных систем). – М.: Новая школа, 1996. – 157 с.

5. *Лурье Л.И.* Моделирование региональных образовательных систем. – М.: Гардарики, 2006. – 287 с.

6. *Новикова Л.И., Соколовский М.В.* Воспитательное пространство как открытая система (Педагогика и синергетика) // *Общественные науки и современность.* – 1998. – № 1. – С. 132–134.

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

8. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

9. Стратегия развития воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.

10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. от 29.05.2015, № 996-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 29.06.2017).

Сергиенко Елена Алексеевна

доктор психологических наук, профессор
Институт психологии РАН, г. Москва

Хлевная Елена Анатольевна

кандидат экономических наук, кандидат психологических наук, доцент
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

Ветрова Ирина Игоревна

кандидат психологических наук
Институт психологии РАН, г. Москва

Киселева Татьяна Сергеевна

кандидат психологических наук
Международный центр «Креативные технологии консалтинга», г. Москва
elenas13@mail.ru, elankha@yandex.ru, stranavetra@gmail.com,
kiseleva@mc-ctk.ru

ФАКТОРНАЯ И СТРУКТУРНАЯ ВАЛИДНОСТЬ МЕТОДИКИ ТЭИ (тест эмоционального интеллекта)

Статья посвящена созданию надежного инструментария диагностики уровня развития эмоционального интеллекта (ЭИ) и введению его в отечественную психологическую практику на базе модели эмоционального интеллекта как способности П. Сэловея, Дж. Мэйера, Д. Карузо и психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика. В рамках модели способностей ЭИ определяется как способность обрабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию для повышения эффективности мышления. Для психометрической проверки использованы данные 592 человек в возрасте от 20 до 69 лет (420 мужчин и 172 женщины, средний возраст 36,4 лет). Подробно изучена надежность отдельных шкал новой методики, отмечена специфика измерения способности к пониманию и анализу эмоций именно у русскоязычных респондентов. Проведено сравнение двухфакторной и трехфакторной структуры новой методики. По результатам исследований, тест эмоционального интеллекта ТЭИ продемонстрировал основные психометрические показатели надежности и валидности на удовлетворительном уровне.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, способность, тест, валидность, надежность.

Тематика эмоционального интеллекта и его развития привлекает к себе интерес в научном сообществе и становится актуальной в практике бизнес обучения, развивающих практик повышения эффективности личности в бизнесе и жизни. С другой стороны, для качественного развития какой-либо из способностей весьма важна точная диагностика ее уровня развития: в начале обучения для выявления базового уровня, и в конце для оценки результата.

Целью наших исследований является разработка надежного инструментария диагностики уровня развития эмоционального интеллекта и введению его в отечественную психологическую практику.

На начальном этапе создания методики измерения важно выбрать надежную и непротиворечивую теоретическую базу. Модель ЭИ Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо представляет собой модель способностей, объединяющих эмоции и интеллект, способности перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию для мышления и принятия решений. [2]

Оригинальная методика MSCEIT V.2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests), созданная на базе этой модели, – тест задач с высокими психометрическими показателями, подтверж-

денными в многочисленных исследованиях [3]. Тест был переведен на русский язык и стандартизирован научным коллективом под руководством Е.А. Сергиенко в период с 2006 по 2017 год [5].

Необходимо отметить, что перевод теста накладывает определенные ограничения на его смысловую структуру, кроме того в части заданий стимульный материал вызывает трудности у русскоязычных респондентов. Вследствие этого, несмотря на удовлетворительные психометрические показатели адаптированной версии методики MSCEIT V2.0, возникла необходимость в создании оригинального русскоязычного теста эмоционального интеллекта – ТЭИ [6]. В качестве теоретического основания новой методики была использована концепция ЭИ Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, дополненная психоэволюционной теорией Р. Плутчика [4]. Сочетание этих двух теорий позволило создать логичную концепцию новой методики. Методики ТЭИ строится по образу и подобию MSCEIT V2.0 с рядом обоснованных изменений. Так, в разделах посвященных идентификации эмоций (по лицам изображенных людей и в абстрактных картинах) был создан собственный стимульный материал (рис. 1).

В заданиях, содержащих нарративы, были описаны ситуации более близкие русскоязычной культуре. Как и в MSCEIT, базовые разделы с разными

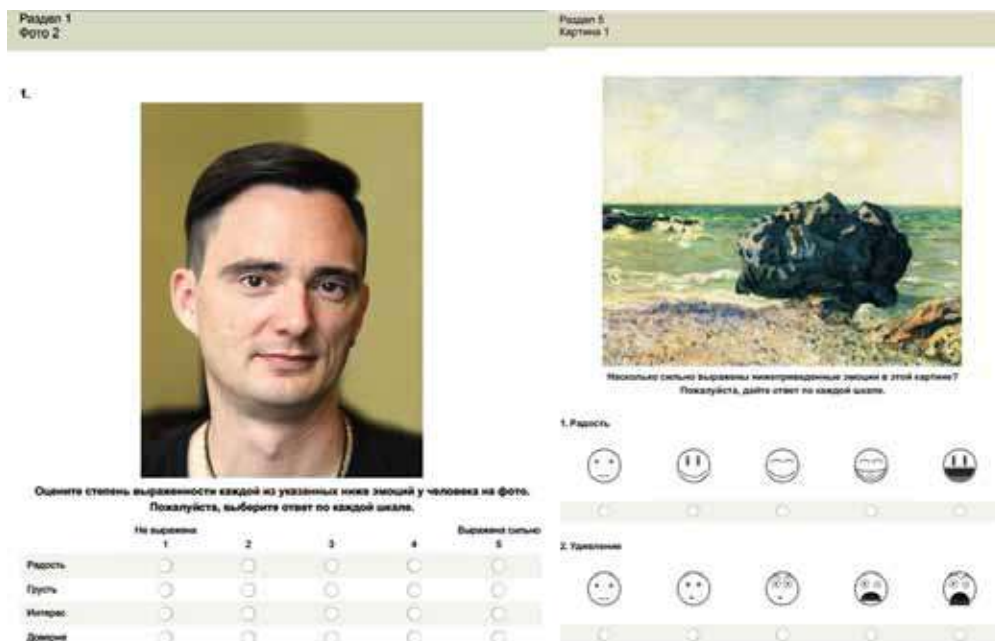


Рис. 1. Примеры заданий из разделов, посвященных идентификации эмоций по лицу (слева) и в художественных произведениях (справа)

Таблица 1

Структура методики ТЭИ

Общий показатель (генеральный фактор)	Два основных компонента (домена)	Четыре ветви эмоционального интеллекта	Уровень индивидуальных разделов	
Эмоциональный интеллект	Опытный эмоциональный интеллект	Идентификация эмоций	Лица	(Раздел 1)
		Использование эмоций в решении проблем	Изображения	(Раздел 5)
	Стратегический эмоциональный интеллект	Понимание и анализ эмоций	Ситуации	(Раздел 9а)
		Сознательное управление эмоциями	Улучшение	(Раздел 2)
		Ощущения	(Раздел 6)	
		Изменения	(Раздел 3)	
		Смешивания	(Раздел 7)	
		Динамика	(Раздел 9б)	
		Управление эмоциями	Управление эмоциями	(Раздел 4)
		Эмоциональные отношения	Эмоциональные отношения	(Раздел 8)

заданиями группируются в 4 Ветви эмоционального интеллекта: «Идентификация эмоций», «Использование эмоций в решении задач», «Понимание и анализ эмоций» и «Управление эмоциями», которые, в свою очередь, объединяются в 2 домена более высокого порядка – Опытный и Стратегический. Самый высокий уровень анализа – показатель Общего уровня эмоционального интеллекта. В MSCEIT 8 базовых разделов – по 2 на каждую Ветвь. В ТЭИ так же 8 разделов, сгруппированные по 2 на каждую Ветвь эмоционального интеллекта, дополнены еще одним разделом, вносящим вклад сразу в 2 Ветви эмоционального интеллекта – «Идентификация эмоций» и «Понимание и анализ эмоций» (таблица 1). Принцип подсчета баллов ТЭИ – на основе консенсусной оценки, принцип представления итоговых результатов – в баллах IQ.

Обсуждение результатов исследования

Для психометрической проверки ТЭИ были собраны нормативные данные на базе нескольких

российских корпораций. В работе были использованы данные 592 человека в возрасте от 20 до 69 лет (420 мужчин и 172 женщины, средний возраст 36,4 лет).

На первом этапе психометрической проверки исследовалась надежность шкал теста. Специфической методикой ТЭИ (как и ее прототипа – MSCEIT V2.0) является то, что ее пункты не гомогенны, т.е. в разных частях теста используются разные задания и разные варианты ответов на них. В этих условиях нельзя использовать коэффициент надежности по внутренней согласованности альфа Кронбаха (этот коэффициент был использован только для оценки первичных шкал), вместо него рекомендуется прибегать к коэффициенту split-half (Nunnally, 1978) [1].

При сравнении коэффициентов надежности по всем первичным и суммарным шкалам ТЭИ были выявлены весьма высокие показатели надежности для разделов Опытного домена и общего уровня эмоционального интеллекта: коэффициент split-

half для Ветви «Идентификация эмоций» составляет 0,92, альфа Кронбаха для первичных шкал этой ветви (разделов 1, 5 и 9а) 0,75, 0,82 и 0,9 соответственно; коэффициент split-half для Ветви «Использование эмоций в решении задач» составляет 0,82, альфа Кронбаха для первичных шкал этой ветви (разделов 2 и 6) 0,7 и 0,74 соответственно; коэффициент split-half для Опытного домена составляет 0,94, а коэффициент split-half для общего уровня эмоционального интеллекта 0,92. Однако, наблюдается «провал» надежности по Стратегическому домену (коэффициент split-half 0,38) и относящимся к нему Ветвям (коэффициент split-half для Ветви «Понимание и анализ эмоций» составляет 0,27, а для Ветви «Сознательное управление эмоциями» – 0,6) и базовым разделам (разделы 3,7 и 9б Ветви «Понимание и анализ эмоций» демонстрируют уровень альфы Кронбаха 0,16, 0,16 и 0,29 соответственно; разделы 4 и 8 Ветви «Сознательное управление эмоциями» демонстрируют уровень альфы Кронбаха 0,4 и 0,38). Тем не менее, снижение надежности по разделам, ветвям и домену не сказывается на уровне надежности общего показателя уровня эмоционального интеллекта.

Примечательно, что у русскоязычной версии прототипа методики – MSCEIT V2.0 – так же заметно снижены показатели надежности по ветви, отвечающей за понимание и анализ эмоций: показатель split-half равен 0,34, при этом для секции С (соответствует по смыслу разделу 3 ТЭИ) альфа Кронбаха составляет 0,39, а для секции G (соответствует по смыслу разделу 7 ТЭИ) – 0,06. Тем не менее, данные показатели не мешают данной методике быть адекватным и надежным инструментарием для измерения уровня эмоционального интеллекта (Сергиенко, Ветрова, 2017) [5]. Вероятно, это связано с культурными особенностями и обращает внимание на специфику использования в российских реалиях.

При оценке теоретической валидности ТЭИ были выявлены связи большинства всех первичных шкал с показателями методики более высокого уровня (Ветвями, Доменами и общим уровнем эмоционального интеллекта), что свидетельствует о внутренней согласованности теста.

Для более детального исследования взаимодействия первичных шкал теста был проведен эксплораторный факторный анализ (по методу главных компонент с использованием ортогонального вращения) первичных шкал на общей выборке в 592 испытуемых. Было показано, что «сырые» данные по методике могут быть описаны при помощи двухфакторной структуры (суммарно 2 фактора объясняют 44% дисперсии данных). То есть, ожидалось, что именно двухфакторная структурная модель будет обладать наилучшими индексами пригодности. Однако, в первый фактор ожидаемо вошли показатели Опытного домена эмоциональ-

ного интеллекта, а во второй фактор попали только показатели, отвечающие за сознательное управление эмоциями, причем с отрицательным знаком. То есть можно отметить, что Опытный домен эмоционально-интеллектуальных способностей представляет собой достаточно однородное, гомогенное образование. Часть Стратегического домена, отвечающая за «Понимание и анализ эмоций», находится на противоположном полюсе от второй части этого же домена, ответственной за «Управление эмоциями». При этом, как уже было показано ранее, показатели именно по ветви понимания и анализа эмоций являются наиболее уязвимыми с точки зрения надежности.

Для уточнения полученных данных был проведен факторный анализ с выделением трех факторов (суммарно 3 фактора объясняют 54,9% дисперсии данных). Здесь к уже выделенным факторам Опытного эмоционального интеллекта и Управления эмоциями добавился фактор Понимания и анализа эмоций с отрицательным знаком. Общая картина приводит к аналогии описания эмоционального интеллекта как *процесса*: сначала восприятие и анализ эмоциональной информации, параллельно использование ее для активизации процессов мышления и их улучшения или же понимание и использование эмоциональной информации для регуляции и управления эмоциями. При этом выделенные домены-области эмоционально-интеллектуальных способностей, вероятно, являются достаточно жесткими, но более ранний (Опытный) является более гомогенным. Стратегический домен состоит из двух разнонаправленных процессов сознательного управления эмоциями или же понимания и анализа эмоций. Такое разделение может быть описано, как разнонаправленную ориентацию на действие или на состояние, подобно волевым усилиям по Ю. Кулю.

В целом на данном этапе психометрической проверки можно утверждать, что методика обладает адекватной факторной валидностью, при этом эмпирически пригодными оказываются как трехкомпонентная, так и двухкомпонентная модели эмоционального интеллекта по Дж. Майеру, П. Сэловею и Д. Карузо.

Выводы. В заключение хотелось бы подчеркнуть, что разрабатываемая методика ТЭИ отвечает задачам исследования целостных эмоциональных адаптивных способностей, отражающих индивидуальные предпочтения эмоциональной регуляции именно в русскоязычной культуре. Тест ТЭИ может быть использован в целях изучения и диагностики уровня развития эмоционального интеллекта в научной, консультационной и психотерапевтической практике, также в практике организационного консультирования, для решения как профессиональных, так и личностных задач.

Библиографический список

1. *Nunnally J.C.* Psychometric theory. – New York: McGraw-Hill, 1978.
2. *Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.* Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). – New York: Cambridge University Press, 2000. – P. 396–422.
3. *Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.* Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence. Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. – Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002.
4. *Plutchik R.* 1980. A general psychoevolutionary theory of emotion In: R. Plutchik, H. Kellerman (eds.) Emotion: Theory, research, and experience. Vol. 1. New York: Academic, 3-33.
5. *Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0). – М.: Смысл, 2017.
6. *Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С.* Создание и психометрическая проверка методики измерения эмоционального интеллекта (ТЭИ) // Казанский педагогический журнал. – Казань: Изд-во «ФГБНУ Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – 2017 – № 3. – С. 114–117.

Комлик Любовь Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент

Меренкова Вера Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

lkomlik@yandex.ru, krakovv@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В работе проведен анализ содержательных характеристик эмоционального интеллекта, биологических и социальных предпосылок развития эмоционального интеллекта. На основании проведенного теоретического анализа литературных источников была предпринята попытка экспериментально проверить гипотезу о том, что эмоциональный интеллект родителей взаимосвязан с типом детско-родительских взаимоотношений. Эмоциональный интеллект родителей оценивался с помощью «Методики для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ», предложенной Д.В. Люсиным. Анализ типов детско-родительских отношений производился с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса. Качественный анализ результатов исследования эмоционального интеллекта показал, что средние значения у отцов выше по всем шкалам в сравнении с матерями. Был выявлен доминирующий тип детско-родительских отношений – потворствующая гиперпротекция. Корреляционный анализ позволил выявить достоверную взаимосвязь между эмоциональным интеллектом родителей и типом детско-родительских отношений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, детско-родительские отношения, младшие школьники.

Эмоциональный интеллект в настоящее время рассматривается как способность к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, при этом выделяется внутрличностный и межличностный эмоциональный интеллект [8, с. 33; 9, с. 151]. Способность осознавать и рассуждать по поводу своих и чужих эмоций предполагает многообразные последствия, в первую очередь, в поведении человека. В связи с этим безусловный интерес представляет изучение предпосылок развития эмоционального интеллекта, среди которых выделяют биологические и социальные.

Согласно И.Н. Андреевой (2007) «к биологическим предпосылкам эмоционального интеллекта относят уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации» [2, с. 58].

При этом D.D. Guastello, S.J. Guastel (2003) в своих исследованиях показали, что «была выявлена значимая корреляция между уровнем ЭИ детей и их матерей, в то время как между уровнем ЭИ детей и их отцов такая корреляция отсутствовала. На основании полученных результатов было выдвинуто предположение, что отношения «отец-сын» связаны с низким уровнем эмоционального интеллекта и поведения» [1, с. 57].

Представленные данные, по мнению И.Н. Андреевой (2007), можно объяснить тем, что «с одной стороны, возможно, что уровень эмоциональности родителей действует опосредованно, как «обогащенная среда», в которой ребенок может приобрести необходимые для адаптации знания, навыки и развить уверенность в своей эмоциональной компетентности. Наиболее значимым фактором этой

среды является мать, которая, как правило, проводит с ребенком больше времени, чем отец» [13].

Анализ социальных предпосылок развития эмоционального интеллекта позволил выделить большой спектр факторов, среди которых доминирующими являются синтония как «инстинктивное созвучие с окружением» (Я. Мазуркевич), уровень образования родителей и материальное благосостояние, наличие благополучных отношений между родителями. J.D. Mayer, Salovey [14, с. 200] считают, что «синтоническая личность поневоле переживает эмоции, совпадающие с эмоциями людей, с которым она находится в непосредственном контакте».

И.Н. Андреева в своих исследованиях (2004, 2005, 2006) показала, что «развитие синтонии связано, в первую очередь, с эмоциональными реакциями окружения на действия ребенка. Становлению синтоничности ребенка препятствует, во-первых, гиперопека и переоценка его родителями. В условиях постоянной заботы родителей, их чрезмерной любви у ребенка нет необходимости стремиться к установлению эмоционального контакта с взрослыми, вследствие чего механизмы, позволяющие сделать это, не формируются. Во-вторых, развитие синтонии блокируется, если ребенок, потенциально способный к установлению эмоционального контакта, лишается такой возможности из-за безразличия или враждебности окружения. Асинтоничность, возникшая как следствие депривации потребности в эмоциональном контакте, затрудняет процесс выражения эмоций субъектом и понимания его партнерами по общению» [1, с. 59].

Несмотря на то, что синтония является одним из доминирующих социальных факторов развития эмоционального интеллекта, мы не можем опустить ряд других важных показателей формирова-

ния ЭИ, в частности, уровень образования и семейный доход родителей.

Опираясь на точку зрения Д. Гоулмана (1998), можно выдвинуть предположение, что между уровнем ЭИ и карьерными и материальными достижениями родителей существует прямая взаимосвязь: повышение одного показателя влечет за собой увеличение другого. И.Н. Андреева (2007) делает акцент на том, что «возможно, люди с более высоким уровнем образования (и поэтому с более высоким материальным доходом, поскольку эти показатели в западных странах взаимосвязаны) могут отдавать больше времени самопознанию и саморазвитию, при этом их дети развиваются в более эмоционально и интеллектуально «обогащенной среде», нежели потомки необразованных и малообеспеченных родителей» [2, с. 61].

Еще одной немаловажной социальной предпосылкой развития эмоционального интеллекта являются эмоционально благополучные отношения между родителями. Исследование (Орме, 2003) показало, что люди с высоким уровнем удовлетворенности своей семейной жизнью обладают более высокими показателями по ЭИ по сравнению с неудовлетворенными. Возможно, данный факт определяется тем, что родители с высоким уровнем понимания и управления своими и чужими эмоциями способны строить более гармоничные семейные взаимоотношения, которые, в свою очередь, обуславливают и развитие способности осознавать и понимать свои и чужие эмоции у их собственных детей. Именно в такой семье все члены более трепетно относятся к чувствам друг друга, чаще анализируют сложные эмоциональные ситуации и затруднения, и предпочитают гармоничные типы детско-родительских взаимоотношений.

Как было показано ранее в наших исследованиях? «недостаточное осознание собственных эмоций может принести не столько пользу, сколько вред ребенку, когда в избытке любви мать начинает

чрезмерно опекать и контролировать ребенка или, напротив, недостаток общения и любви к ребенку со стороны матери, а также чрезмерное применение методов наказания может негативно отразиться на его психофизическом развитии и здоровье» [10, с. 67].

На основании проведенного теоретического анализа научной литературы нами была предпринята попытка экспериментально проверить гипотезу о том, что эмоциональный интеллект родителей взаимосвязан с типом детско-родительских взаимоотношений.

В исследовании приняли участие 62 родителя детей младшего школьного возраста (46 матерей и 16 отцов). Средний возраст испытуемых: родителей младших школьников – 34,3±5,6, из них матерей – 33,6±5,6; отцов детей – 35,9±5,4. В качестве базы экспериментального исследования была выбрана МБОУ СОШ г. Липецка.

Оценка эмоционального интеллекта родителей производилась с помощью «Методики для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ» предложенной Д.В. Люсиным [7, с. 276–278]. Был проведен анализ различий средних значений по всем шкалам опросника в зависимости от пола родителей детей младшего школьного возраста (см. табл. 1).

Представленные результаты совпадают с данными, полученными в ходе исследования Д.В. Люсиным с использованием опросника ЭИИ. Согласно Дмитрию Владимировичу «...Что касается средних, то у мужчин оказались выше значения по всем шкалам, причем эти различия высоко значимы для шкал «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями» ... Эти результаты интересны тем, что они противоречат общепринятой точке зрения (часто подтверждаемой эмпирически), что женщины обладают более высоким эмоциональным интеллектом. Возможное объяснение состоит в том, что в рамках самоотчета

Таблица 1
Среднегрупповые значения и стандартные отклонения родителей мужского и женского пола по всем шкалам опросника ЭИИ

Шкала (субшкала)	Матери младших школьников	Отцы младших школьников
	Среднегрупповое значение ± стандартное отклонение	Среднегрупповое значение ± стандартное отклонение
Понимание эмоций – ПЭ	30,0±11,1	33,7±12,6
Управление эмоциями – УЭ	34,1±12,3	39,6±14,6
Понимание чужих эмоций – МП	16,2±6,1	18,7±6,6
Управление чужими эмоциями – МУ	9,3±4,7	10,4±4,6
Понимание своих эмоций – ВП	12,7±5,8	14,9±10,4
Управление своими эмоциями – ВУ	9,3±4,7	10,4±4,6
Контроль экспрессии – ВЭ	11,0±3,5	11,5±4,1
Межличностный ЭИ – МЭИ	30,2±10,7	36,9±12,2
Внутриличностный ЭИ – ВЭИ	33,9±12,8	38,0±14,8
Общий ЭИ – ОЭИ	63,7±22,3	73,2±26,6

испытуемые мужского пола демонстрируют большую уверенность в своей компетентности и более высокую самооффективность» [7, с. 268–269].

Далее нами была предпринята попытка наглядно продемонстрировать распределение испытуемых мужского и женского пола в зависимости от параметров ЭИ (см. рис. 1). Разброс доверительного интервала по выборке матерей детей младшего школьного возраста в отличие от отцов детей обусловлен неуравновешенностью выборки, что, к сожалению, не позволяет применить непараметрические критерии с целью выявления достоверности различий по всем структурным компонентам ЭИ между выборками матерей и отцов младших школьников.

Согласно Дж. Боулби [6, с. 148], «возникновение эмоционального самоощущения у ребенка происходит по механизму интериоризации того, как относятся члены семьи, родные к тем или иным качествам ребенка». Нарушение отношений между ребенком и близкими существенно влияет на его психическое развитие и здоровье. Именно поэтому, далее мы осуществили диагностику детско-родительских отношений посредством проведения методики Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» [12, с. 82–85]. Она «предназначена для поиска ошибок в родительском воспитании и позволяет диагностировать нежелательное, некорректное влияние

членов семьи друг на друга, нарушения при выполнении ролей в семье и помехи для ее целостности».

Среди наиболее представленных типов семейного воспитания выявлены потворствующая гиперпротекция (35,2% от общей выборки) и гармоничный тип семейного воспитания (29,6% от общей выборки). Согласно авторам опросника «о потворствовании мы говорим в тех случаях, когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Они «балуют» его. Любое его желание для них – закон. Объясняя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией – «слабость ребенка», его исключительность, желание дать ему то, чего был сам лишен в свое время родителями, что ребенок растет без отца и т.д.» [12, с. 73].

Анализ результатов исследования показал наличие в экспериментальной выборке чрезмерной гиперпротекции (16,9% от общей выборки): когда воспитание детей для родителей становится приоритетной задачей и они стремятся уделить им максимальное количество своего времени и внимания.

Повышенная моральная ответственность (11,3% от общей выборки) характеризуется высоким уровнем требований к ребенку со стороны родителей с одной стороны и пониженным вниманием к его потребностям, с другой. Минимальный процент представлен доминирующей гиперпро-

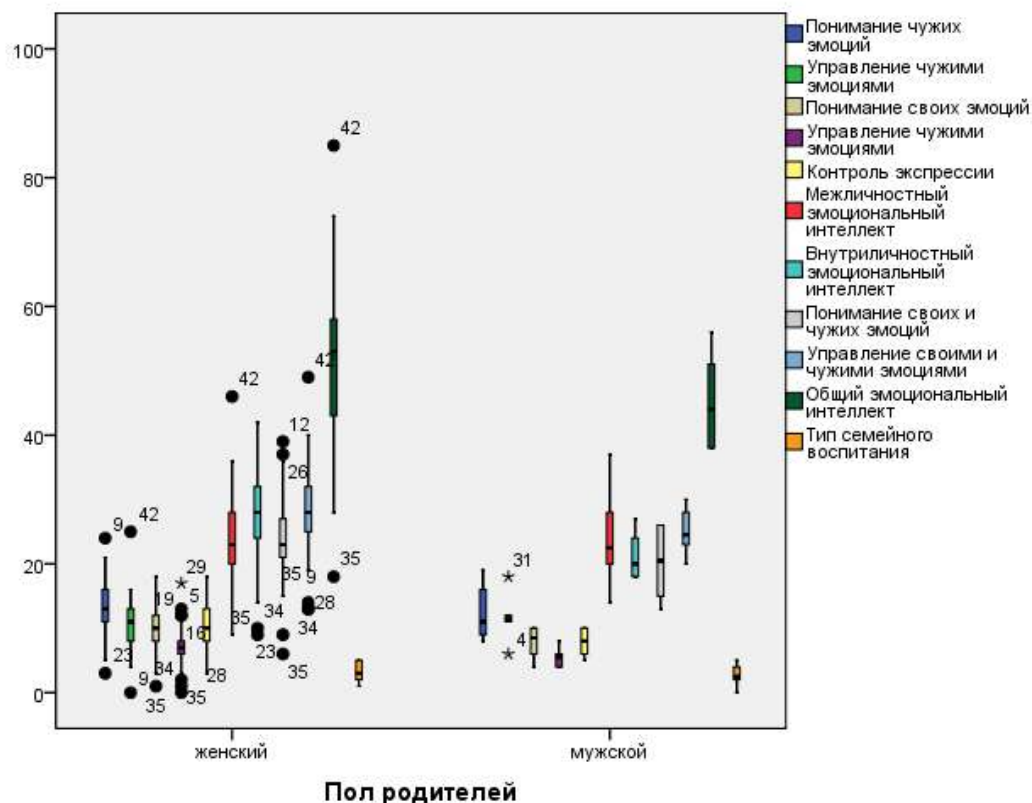


Рис. 1. Среднегрупповые значения по шкалам эмоционального интеллекта родителей детей младшего школьного возраста

текцией, всего 5,6% от общей выборки испытуемых. При данном стиле семейного воспитания, как и при потворствующей гиперпротекции, ребенок окружен чрезмерным вниманием и заботой со стороны близких, при этом последние ограничивают его в проявлении самостоятельности.

В основе эмоционального отвержения «лежит осознаваемое или, чаще, неосознаваемое отождествление родителями ребенка с какими-либо отрицательными моментами в собственной жизни» [12, с. 76]. В нашем исследовании подобный тип семейного воспитания выявлен лишь у одного испытуемого-отца. Причины выявленных устойчивых сочетаний, которые способствуют формированию таких типов неправильного воспитания, как потворствующая и доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, необходимо устанавливать путем проведения дополнительного исследования.

Далее был проведен корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязи общего ЭИ и типа детско-родительских отношений родителей (табл. 1). Общий ЭИ является суммарным показателем, который складывается из баллов по всем шкалам опросника. Корреляционный анализ позволил выявить достоверную взаимосвязь между уровнем ЭИ и типом семейного воспитания родителями детей младшего школьного возраста ($k=0,585$ при $p \leq 0,001$).

Таким образом, проведенное нами исследование позволило подтвердить выдвинутую нами гипотезу о том, что эмоциональный интеллект родителей взаимосвязан с типом детско-родительских взаимоотношений.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения: Материалы III Междунар. науч. конф., 18–19 октября 2006 года, г. Гомель / науч. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2006. – С. 128–131.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://andreeva.by/predposylki-razvitiya-emocionalnogo-intellekta.html> (дата обращения: 15.08.2017).
3. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте // Психологическое здоровье в контексте развития личности: Материалы республ. Науч.-практ. конф., 30–31 января 2004 г., г. Брест / ред. А.В. Северин. – Брест: Изд-во УО «БРГУ им. А.С. Пушкина», 2004. – С. 12–13.
4. Андреева И.Н. Гендерные стратегии контроля деструктивных эмоций и буддистская психология // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: Сб. материалов Второй междунар. науч. конф., 20–21 сентября 2005 г. – Полоцк: ПГУ, 2005. – С. 115–118.
5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
6. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2006. – 232 с.
7. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 264–278.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
9. Матвеева Л.Г., Горшенин Д.В. Опыт разработки методики диагностики эмоционального интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 149–160.
10. Николаева Е.И., Меренкова В.С. Мать и здоровый ребенок. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. – 148 с.
11. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: КСП+, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://andreeva.by/predposylki-razvitiya-emocionalnogo-intellekta.html> (дата обращения: 15.08.2017).
12. Эйдмиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
13. Guastello D.D., Guastello S.J. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents // Sex Roles: A J. of Research. 2003, Dec. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.findarticles.com/p/articles/> (дата обращения: 15.08.2017).
14. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // Psychol. Inq. – 2004. – V. 15. – № 3. – P. 197–215.

Сысоева Лидия Владимировна
Луговский Владимир Алексеевич

доктор исторических наук, профессор
Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, г. Краснодар
l.sysoeva.5@mail.ru, psi_kubgau@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВЕДУЩЕГО ТИПА СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ С ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ К НИМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

В статье приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи ведущего типа сепарации от родителей с типом привязанности к ним в юношеском возрасте. Исследование строится на основе авторской классификации типов сепарации (успешный тип, кризисный тип, противоречивый тип, конфликтный тип). Результаты исследования подтверждают предположение авторов о том, что успешный тип сепарации связан с надежным типом привязанности, и является важным итогом положительного опыта привязанности к родителям в целом. Выявлено, что кризисный тип сепарации также связан с надежным типом привязанности, но при этом наблюдается высокая степень близости в отношениях с родителями. У студентов с противоречивым, конфликтным типом сепарации определяются ненадежные типы привязанности (избегающий, тревожно-избегающий). Результаты исследования могут быть полезны при индивидуальном консультировании, групповых формах работы со студентами по вопросам психологической сепарации.

Ключевые слова: сепарация от родителей, успешный тип сепарации, противоречивый тип сепарации, кризисный тип сепарации, конфликтный тип сепарации, надежный тип привязанности, избегающий тип привязанности, тревожно-избегающий тип привязанности.

Технократические, социально-политические, социально-экономические процессы в обществе значительно меняют требования к личности. В условиях реформирования общественно-политического уклада жизни молодой человек должен в полной мере проявлять самостоятельность и независимость, автономность, инициативность, быть аутентичным, творческим. Такие личностные качества возможно развить успешно последовательно решая вопросы психологической сепарации от родителей [6]. Только через своевременное отделение от них во всех личностных сферах (когнитивной, ценностной, поведенческой, эмоциональной) становится возможным рождение автономной, зрелой личности.

Необходимо отметить, что завершающим этапом процесса сепарации является студенческий возраст как особый период перехода от детства к взрослости, когда молодой человек стремится обрести самостоятельность и независимость, осознает ответственность за собственный выбор и решения. Анализируя особенности протекания сепарационных процессов в студенческом возрасте, нами выделены четыре ведущих типа сепарации: успешный, кризисный, противоречивый, конфликтный [5].

На этапе студенчества успешная сепарация предполагает проявление автономности во всех сферах личности: когнитивной, поведенческой, эмоциональной, ценностно-мотивационной (Hoffman, Steinberg, Silverberg, Blos). При этом сам процесс сепарации проходит гармонично, безболезненно, с сохранением взаимоуважительных, доверительных отношений, но с кардинальной перестройкой отношений в сторону партнерского взаимодействия [5].

Противоречивый тип сепарации определяется разнонаправленными тенденциями у юноши/девушки, когда с одной стороны, сохраняется ожидание любви, поддержки, одобрения от родителей, с другой появляется острая потребность в самостоятельности, независимости [5]. Конфликт потребностей является тем незримым стимулом к отделению. Однако сам процесс отделения проходит сложнее по причине сохраняющейся идеализации родительских фигур, установки послушания.

Кризисный тип сепарации благодаря мощным процессам идентичности, идентификации с родительской семьей предполагает наличие существенных трудностей сепарации. Как правило, стремление к отделению отсутствует, так как юноша/девушка воспринимают себя как часть родительской системы. Сохраняется идеализация родителей, слишком близкие, эмоционально зависимые отношения с ними, в которых важную роль играют взаимные ожидания, потребность в одобрении, признании [5].

При конфликтном типе сепарации наблюдается наличие внешних и внутренних конфликтов и противоречий в процессе отделения от родителей. Сам процесс сепарации носит конфликтный, противоборствующий характер [5]. В данной ситуации юноша/девушка подчеркивает степень различия, непохожести, отдельности, что часто сопряжено с негативными чувствами и переживаниями и мешает завершить сепарацию, являясь лейтмотивом жизни человека.

Многие ученые проводят взаимосвязь сепарации с типами привязанности. М. Эйнсворт определяет привязанность как близкие и прочные эмоциональные связи, чувство защищенности и комфорта

* Статья подготовлена в рамках исследования, осуществляемого при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-16-23003 а(р)) и Администрации Краснодарского края.

в отношениях между двумя близкими друг другу людьми [8]. Способность создавать такие отношения на основе привязанности формируется в раннем возрасте, привязанность устанавливается между ребенком и его родителями очень рано. Дж. Боулби интерпретировал привязанность как систему внутренней регуляции, сформированную еще в младенчестве [1].

В контексте теории привязанности малыш испытывает потребность в эмоциональной близости, в безопасности, защите, в надёжной привязанности. Если эта потребность реализуется в отношениях матери и ребёнка, мать является надёжной, эмоционально подпитывающей, то его интересы постепенно фокусируются на других окружающих объектах, изучении мира, собственном взаимодействии с реальностью. Т.е. разворачивается первый сепарационный процесс. В целом, мы можем говорить о том, что способность к сепарации зависит от базиса положительного опыта привязанности, интериоризованного во «внутренние рабочие модели» (Bowlby, 1969, 1973, 1976).

М. Эйнсворт [4] эмпирически выделила три вида привязанности ребенка к матери: безопасная или надежная привязанность, избегающая или ненадежная привязанность, тревожно-амбивалентная привязанность.

При надёжном типе привязанности (тип В) мать «чувствует» своего ребенка, своевременно реагирует на его потребности [4]. Она способна принимать его таким, какой он есть, проявляет гибкость в отношениях. Мать создает то безопасное комфортное пространство, в котором ребенок может рассчитывать на откликаемость, поддержку, защиту со стороны матери и поэтому направляет свое внимание на исследовательскую деятельность, взаимодействие с другими. В такой ситуации у ребенка формируются адаптивные образцы поведения, адекватная внутренняя модель реальности.

При тревожно-амбивалентной привязанности (тип С) определяется непоследовательность, непредсказуемость матери по отношению к ребенку, часто привязанность такого типа формируется в результате пренебрежительно-гиперопекающего типа воспитания [4]. Родительское отношение колеблется от «заласкивания» до несправедливого, ни чем не обоснованного наказания и у ребенка, как правило, нет возможности понять, прогнозировать родительское поведение, тем более приспособиться к нему. Непоследовательность стратегий воспитания ведет к нарушению безопасной среды, возникновению неуверенности в том, что родитель будет рядом, когда это будет необходимо. Поэтому ребенок начинает испытывать амбивалентное чувство привязанности-отвержения, когда, с одной стороны, он проявляет сверхпотребность в матери, сильную тревогу в ее отсутствии, что блокирует его познавательную деятельность. С другой, когда

она находится рядом, эмоциональный фон отношений колеблется. Он, то настойчиво ищет ее внимания, то отталкивает ее.

При ненадежной привязанности избегающего типа (тип А) мать нечувствительна, постоянно контролирует действия ребенка, проявляет авторитарность, враждебность, безразличие [4]. Чтобы не сталкиваться с «ужасной», ранящей реальностью, не испытывать боль отвержения, у ребенка вырабатывается стратегия избегания, он демонстрирует отстраненность, замкнутость, скрытность, псевдозаносчивость защитного характера. Он становится сверхавтономным, как бы ни к кому не привязанным, не допуская доверительных отношений как со значимыми близкими, так и со сверстниками.

Позже классификация М. Эйнсворт была дополнена еще одним типом привязанности – небезопасная привязанность дезорганизованного типа (тип D), которая является крайне патологическим типом привязанности. Как правило, родительское отношение отличается жесткостью, применяются систематическое насилие, жестокие формы наказания, со стороны родителя практически отсутствуют сигналы привязанности. В такой ситуации ребенок отказывается от привязанности в пользу силы, научается выживать, нарушая все правила и нормы человеческого общения.

На сегодняшний день на основе существующих четырех типов ученые выделяют и другие типы привязанности. Для нас в русле исследования проблемы сепарации интересен тип А/С (комбинация амбивалентного и депривационного типа привязанности). Такой тип привязанности формируется при тревожном отношении к ребенку, невротических ожиданиях «грозящих опасностей», страхе ошибиться, что способствует «правильности» воспитания по шаблону без учета истинных потребностей ребенка. В результате формируется «психологический симбиоз» матери и ребенка, что блокирует развитие ребенка как самостоятельной, автономной личности. В процессе взаимодействия мать реагирует только на аффективные сигналы ребенка (плач, страдание, боль), что способствует закреплению болезненных, тревожных реакций, как единственной формы привлечения внимания близкого значимого. У ребенка развивается высокая потребность в другом, к кому он симбиотически привязан, готов выслуживать любовь, проявлять жертвенность на фоне безотлагательной потребности увидеть сигналы любви со стороны другого.

Многие ученые (Ryan, Lynch, 1989; Blustein et al., 1991; Rice et al., 1995; Leonardi, 2000; Lapsley, Edgerton 2002; Mattanah, 2004; Haghbin, 2006) отмечают, что надёжный тип привязанности к родителям способствует безболезненному психологическому отделению от них в юношеском возрасте. В данной ситуации у девушки/юноши стремление к личностной автономии сочетается со стремлени-

ем поддерживать эмоционально близкие, теплые, уважительные отношения с родителями.

В своих исследованиях С. Tounnissen и его коллеги также определили значимую роль привязанности к родителям в сепарации студентов [10]. Юноши/девушки с надежным типом привязанности меньше испытывали трудностей в процессе психологического отделения по сравнению с юношами/девушками с ненадежным типом привязанности. В исследовании J. Mattanh [9] эмпирически доказана связь между надежным типом привязанности и успешной эмоционально-личностной адаптацией студентов в различных сферах жизнедеятельности.

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи ведущего типа сепарации от родителей с типом привязанности студентов от них. В качестве гипотезы исследования мы рассматривали предположение о том, что у студентов с успешным типом сепарации преобладает надежный тип привязанности, но с умеренной степенью близости в отношениях, что позволяет весьма благоприятно решать вопросы сепарации-индивидуации. Студентам с негативными типами сепарации (противоречивый, конфликтный) будет соответствовать ненадежный избегающий, ненадежный тревожно-амбивалентный типы привязанности к родителям. Кризисный тип сепарации предположительно может являться следствием надежного типа привязанности, при этом мы рассматриваем особую близость в отношениях с родителями как систему созависимых отношений.

В исследовании приняли участие студенты четвертого курса (215 чел.: 109 девушек, 106 юношей) бакалавриата Кубанского государственного университета имени И.Т. Трубилина. Для определения типа сепарации от родителей (успешного, конфликтного, противоречивого, кризисного) использовалась авторская методика. Для определения типа привязанности к родителям мы использовали модифицированную методику «Опыт близких отношений» К. Бреннан, Р.К. Фрейли (в адаптации Т.В. Казанцевой) [3].

Так как методика на определение ведущего типа сепарации предполагает выявление также интегри-

рованных (смешанных) типов, для дальнейшего анализа мы использовали показатели только ярко выраженных «чистых» типов сепарации (успешного, конфликтного, противоречивого, кризисного).

В исследовании были получены следующие результаты. У студентов с успешным типом сепарации определены низкие значения по шкале «тревожность» в отношениях как с матерью (2,65), так и с отцом (2,5). По шкале «избегание близости» также получены оценки в допустимых границах низких значений по отношению к матери (4,3), по отношению к отцу (4,95). Низкие оценки по обоим шкалам (табл. 1) дают основание определить надежный тип привязанности, как к матери, так и к отцу, что является показателем равного отношения к обоим родителям, равноценного принятия каждого них, и в итоге, гармоничного, партнерского взаимодействия в триаде. По шкале «избегание» наблюдается незначительное повышение показателя, что косвенно может указывать на некоторую обособленность, отстраненность от родителей, увеличение дистанции, что вполне является приемлемым в условиях успешной сепарации, когда молодой человек желает жить собственной жизнью, выстраивает границы личного пространства.

Так же у студентов с успешным типом сепарации обнаружена значимая обратная связь между показателем успешности сепарации и шкалой «тревожность» ($r=-0,327$, $p < 0,05$), «избегание» ($r=-0,305$, $p < 0,05$) в отношениях с матерью, а также шкалой «тревожность» в отношениях с отцом ($r=-0,307$, $p < 0,05$). Чем выше показатель успешной сепарации, тем ниже показатель тревожности и избегания, а значит больше доверительности и открытости в отношениях (табл. 2).

У студентов с кризисным типом сепарации получены низкие оценки по обоим шкалам (табл. 1), что указывает на надежный тип привязанности в отношениях с родителями. Низкий показатель избегания в отношениях с матерью может указывать на более близкие отношения с ней, может быть и симбиотического характера.

Такие значения согласуются с данными в отечественных исследованиях, так, В.П. Дзукаева [2] определила связь между проблемной сепарацией

Таблица 1

Средние показатели по шкалам методики «Опыт близких отношений» у студентов с различными типами сепарации

Тип сепарации	Тревожность		Избегание		Тип привязанности	
	мать	отец	мать	отец	мать	отец
Успешный	2,65**	2,5**	4,3	4,95	надежный	надежный
Конфликтный	5,2	4,2	6,4	8,4*	тревожно-избегающий	избегающий
Противоречивый	6,5	4,83	5,33	8,17*	тревожно-избегающий	избегающий
Кризисный	3,2	2,2**	2,6**	4,2	надежный	надежный

Примечание: * – показатели выше среднего уровня; ** – показатели ниже среднего уровня

Коэффициенты корреляции Пирсона между типом сепарации и результатами диагностики по методике «Опыт близких отношений»

Тип сепарации	Тревожность		Избегание	
	мать	отец	мать	отец
Успешный тип сепарации Объем выборки N=62	-0,327**	-0,307**	-0,305**	
Конфликтный тип сепарации Объем выборки N=32	0,462***	-0,473***		0,381**
Противоречивый тип сепарации Объем выборки N=43			0,277*	
Кризисный тип сепарации Объем выборки N=41	-0,421***	-0,328**	-0,418***	-0,377**

Примечание: * – коэффициент корреляции значим при $p < 0,1$; ** – коэффициент корреляции значим при $p < 0,05$; *** – коэффициент корреляции значим при $p < 0,01$.

у юношей/девушек (паттерн «сцепленные») и высоким уровнем «позитивности» родительского внимания, эмоционально близкими семейными отношениями (сверхвовлеченный тип отношений). Так же выделяется проблема особой эмоциональной вовлеченности матери в отношения с взрослеющими детьми, что способствует формированию системы созависимых отношений (А.Я. Варга, Т.И. Сытько, В.П. Дзукаева). В зарубежных исследованиях ряд ученых, таких, как М. Malher, R. Josselsson, L. Srouf утверждают, что эмоциональная привязанность к родителям не облегчает, а, наоборот затрудняет психологическое отделение от родителей в юношеском возрасте.

Так же в этой группе студентов обнаружена сильная обратная корреляционная связь между показателем зависимости (кризисности) и шкалой «тревожность», шкалой «избегание близости» по отношению к матери, по отношению к отцу (табл. 2). Усиление показателя кризисной сепарации способствует снижению тревожности в отношениях с родителями и предполагает еще большее сближение в отношениях.

У студентов с конфликтным типом сепарации наблюдаются средние и выше среднего значения по шкалам. В данной группе студентов по отношению к матери преобладают средние оценки по обеим шкалам (табл. 1), что указывает на тревожно-избегающий (амбивалентный) тип привязанности. По отношению к отцу значения меняются (табл. 1), по шкале «тревожность» наблюдается снижение показателя (4,2), по шкале «избегание» – его значительное повышение (8,4), что определяет избегающий тип привязанности. Конфликтный тип сепарации с матерью больше продуцирует усиленные чувства тревоги, преобладание тревожного, озабоченного типа привязанности. Другими словами, конфликтный тип сепарации с матерью может иметь более глубокие причинно-следственные связи и определять высокую потребность в ее участии,

одобрении, позитивном, поддерживающем отношении.

Показатель конфликтного типа сепарации с отцом имеет обратную статистически значимую связь с показателем тревожности ($r = -0,473$, $p < 0,01$). А также наблюдается прямая корреляционная связь с показателем избегания ($r = 0,381$, $p < 0,05$). Чем выше конфликтность с отцом, тем больше проявляется тенденция избегания (табл. 2). Другими словами, юноша/девушка в ситуации конфликтной сепарации, при усилении конфликтности меньше проявляет тревожность, а больше избегает родителя, с кем нет такой близости и доверия. В исследовании В.П. Дзукаевой мы также встречаем подобные результаты [2]. Так, студентов с паттерном «бунтующие» характеризует отстраненный тип отношений с родителями, что предполагает дистанцирование в отношениях, отсутствие глубоких эмоциональных связей. Однако, важно заметить, что повышение сепарационной конфликтности в отношениях с матерью наоборот ведет к усилению тревожности ($r = 0,462$, $p < 0,01$), проявлению амбивалентных чувств в ситуации взаимодействия.

Аналогичная ситуация наблюдается и у студентов с противоречивым типом сепарации (табл. 1). По отношению к матери преобладает тревожно-избегающий тип привязанности, к отцу – избегающий тип привязанности, что может быть связанным с наличием противоречивых разнонаправленных стремлений и желаний у юноши/девушки. Можно предположить, что у студентов с противоречивым, конфликтным типом сепарации наблюдается «отвержение» отца, отношения в семье строятся в основном с матерью и носят диадический характер, но также не являются простыми, гармоничными, поддерживающими. Все это может являться следствием конфликтных отношений в родительской семье, когда проявляется «не включенность» отца в пространство семьи и сепарационные процессы

затормаживаются или осложняются конфликтной нагруженностью как в сторону отца, так и матери.

Результаты исследования выявили взаимосвязь типа сепарации от родителей с типом привязанности от них. Успешный тип сепарации предполагает надежную привязанность как к матери, так и к отцу, но при этом присутствует дистанцирование от родителей, обособление как потребность в личном пространстве, самостоятельности. При кризисном типе сепарации определяется надежный тип привязанности с высокой степенью эмоциональной близости в отношениях, что отличает его от успешного типа и является той проблемной зоной созависимых, сверхвовлеченных отношений, где нет места для собственного суверенного пространства. У студентов с противоречивым и кризисным типами сепарации обнаружены ненадежные типы привязанности, причем присутствует преобладание тревожно-избегающего типа привязанности к матери, избегающего типа привязанности к отцу. Но есть небольшая степень различий в показателях. Так, при противоречивом типе сепарации наблюдается возрастание тревожности в отношении родителя, при конфликтном типе сепарации – возрастание избегания близости, что вполне характеризует психологическую картину каждого типа сепарации.

Исследование позволяет составить прогностическую основу для анализа причинно-следственных связей проблемной сепарации от родителей в юношеском возрасте, что является востребованным при индивидуальном консультировании, групповых формах работы со студентами по вопросам психологической сепарации [7].

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской

семьи в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016. – 278 с.

3. Казанцева Т.В. Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р.К. Фрейли // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2. – С. 139–143.

4. Крейн У. Боулби и Эйнсуорт о человеческой привязанности // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 1.

5. Луговский В.А., Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Теоретические подходы к анализу проблемы сепарации в отечественной и зарубежной психологии // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета – 2016. – № 119. – С. 539–552.

6. Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология. – 2016. – № 4 (60).

7. Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в прохождении сепарационных процессов на различных этапах обучения в вузе // Гуманизация образовательного пространства: материалы междунар. науч. конф. [Электронное издание]. – 2016. – С. 530–536.

8. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. – Hillsdale, N.J., Erlbaum. 1978.

9. Mattanah J.F., Hancock G., Brand B.L. Parental attachment, separation individuation, and college student adjustment // Journal of Counseling Psychology. – 2004. – Vol. 51. – P. 213–225.

10. Thoennissen C., Wendt E.-V., Schmahl F. et al. Adolescents' and young adults' individuation problems in relation to parents and partner: comparing findings from Germany, Italy, Spain and Sweden // Paper presented at the XII EARA Conference. – Vilnius, Lithuania, 12–15th May, 2010.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПРЕДРАСПОЛОЖЕННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ*

Интернет прочно вошел в жизнь современных подростков и принес массу проблем, одной из которых является интернет-аддикция. В данной статье автор в теоретическом плане анализирует существующие подходы к изучению феномена интернет-зависимости, типы, факторы и стадии формирования интернет-зависимости, а также мотивацию интернет-зависимого поведения. В ходе эмпирического исследования автором было выделено 9 факторов, которые легли в основу изучения поведения подростков. Оказалось, что больше половины испытуемых имеют среднюю или высокую предрасположенность к интернет-аддикции, а доминирующими проявлениями у этих подростков являются нарушение коммуникаций; избегание проблем и ответственности; независимость и анонимность как особая ценность. По результатам исследования были сформулированы рекомендации по организации социально-психологической и социально-педагогической работы по профилактике интернет-аддикции у подростков.

Ключевые слова: интернет-аддикция, подростки, нарушение общения; избегание ответственности; независимость и анонимность как ценность.

Современное общество невозможно представить без интернета. Влияние сети на повседневную жизнь человека увеличивается, но наряду с позитивными изменениями интернет привнес в нашу жизнь значительное число проблем, одна из острейших – компьютерная зависимость и, как частный случай, интернет-аддикция, которую можно определить как проявление психологической зависимости от Интернета, потребность постоянного нахождения в сетях, проверка почты, смс-сообщений, новостной ленты. Интернет-аддикт оказывается не в состоянии контролировать время нахождения в сети; виртуальный мир для него оказывается важнее, ценнее и интереснее реального. Иногда аддикт настолько втягивается в виртуальную жизнь, что не может нормально жить и взаимодействовать в реальном мире [4]. Отмечая актуальность проведенного нами исследования, нельзя обойти вниманием тенденцию, связанную с манипуляциями сознанием подростков через интернет, одним из проявлений которого стало создание сетевых сообществ, целью которых выступает доведение до самоубийства, например, «Синий кит». Запретительные меры в работе с подростками мало эффективны, напротив, в силу возрастных особенностей «запретный плод» для подростков всегда сладок.

Интернет-среда многофункциональна и включает в себя многообразные виды деятельности, отличающиеся по своему характеру, целям, мотивам. Надо отметить, что не у всех подростков отмечается интернет-зависимость, хотя пользователями интернета в возрастной группе от 12 до 16 являются 100% детей. Именно поэтому была сформулирована цель изучить индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости, для того чтобы выстраивать социально-педагогическую и психологическую работу с ними более осознанно и целенаправленно.

В отечественных исследованиях изучение зависимости от интернета обсуждается очень широко и представлено в работах А.Ю. Аكوпова, А.Е. Войскунского, А.В. Котлярова, С.В. Красновой, И.В. Леоновой, В.Д. Менделевича, В.Ю. Рыбникова и других. На десятилетие раньше этими вопросами заинтересовались зарубежные исследователи, такие как М. Гриффитс, Дж. Грохол, Дж. Морэйхан-Мартин, Дж. Сулер, М. Фенишел, К. Янг [5; 9].

В литературе существуют пять основных подходов к изучению феномена интернет-зависимости: психотерапевтический, медицинский, педагогический, психологический, социологический. В первом подходе специалисты рассматривают данную аддикцию как проявление врожденной психической предрасположенности, проводят классификацию состояний интернет-зависимости и оказывают психотерапевтическую помощь в случае обращения самого клиента к психотерапевту. При медицинском подходе интернет-зависимость расценивается как болезнь наравне с наркотической и алкогольной зависимостью, поэтому считается допустимым принудительное лечение или кодирование. Педагоги связывают возникновение интернет-аддикции с недостаточным уровнем социализации личности, проблемами воспитания в семье, следовательно, педагогическая помощь сосредоточена на выявление иерархии жизненных ценностей, важности связей среди друзей и коллег, т.е. с опорой на социум. Психологический подход предполагает анализ личностных особенностей интернет-аддикта, его детских проблем, сексуальной неудовлетворенности, самооценки, взаимоотношений с окружающим миром. Наконец, социологический подход включает исследование позиции интернет-зависимого пользователя в обществе, факторов и условий формирования зависимости.

Одним из авторитетов в области изучения интернет-зависимости К. Янг – были изучены и описаны

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-06-10823а).

стадии формирования зависимости от интернета. На первой стадии наблюдается рост заинтересованности интернетом и теми новыми возможностями, которые он предоставляет. На второй стадии интернет начинает замещать значимые сферы жизни, такие как семья, друзья, работа. На третьей стадии констатируют уход от реальности, погружение, «засасывание» в виртуальное болото, что в целом характеризует бегство человека от настоящих проблем [6]. Этим же исследователем дана характеристика пяти основных типов интернет-зависимости:

1) компьютерная зависимость (computer addiction): обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);

2) компульсивная навигация в сети (net compulsions): компульсивный поиск информации в удаленных базах данных;

3) перегруженность информацией (information overload): патологическая привязанность к опосредованному интернетом азартным играм, онлайн-вым аукционам или электронным покупкам;

4) киберкоммуникативная зависимость (cyber-relational addiction): зависимость от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни членов семьи и друзей виртуальными;

5) киберсексуальная зависимость (cybersexual addiction): зависимость от посещения порнографических сайтов в интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах [6].

У интернет-аддикции достаточно широкий спектр проявлений, поэтому И. Голдберг утверждал, что можно констатировать интернет-зависимость при наличии хотя бы трех проявлений из следующих:

1) увеличение времени нахождения в интернете;

2) «абстинентный синдром» или синдром отказа, свойственный алкоголикам и наркоманам;

3) потеря контроля над временем;

4) ослабление волевого контроля, когда человек не в состоянии остановиться или контролировать использование интернет;

5) рост материальных затрат;

6) ослабление или полное прекращение профессиональной деятельности в связи с нахождением в интернете;

7) продолжение пользованием интернетом, несмотря на возникшие проблемы (недосыпание, семейные (супружеские) проблемы, опоздания на встречи, пренебрежение обязанностями) [8].

Мотивация к зависимости, явление свойственное каждому человеку, – в основе ее лежит стремление избежать боли (т.е. уйти от проблем и их решения) и получить удовольствие. Интернет-среда предоставляет такую возможность и может выступать в качестве аддиктивного агента в силу следующих своих характеристик:

– возможность анонимных социальных контактов;

– расширение границ общения личности;

– легкость поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям;

– удовлетворение потребности в принадлежности к социальной группе;

– простота удовлетворения потребности в самовыражении и творчестве;

– легкость конструирования нового, виртуального мира, более приближенного к идеалу;

– возможность уйти от реальных проблем и углубиться в мир, насыщенный положительными эмоциями;

– возможность реализации представлений, фантазий, в том числе возможность создавать новые образы;

– общедоступность, возможность выбора аудитории и тем для дискуссии;

– коммуникация в различных виртуальных группах, дающих возможность приобрести определенный социальный статус.

Интересное исследование, в котором предоставлены факторы формирования интернет-зависимости, провели С. Варламова, Е. Гончарова, И. Соколова [1]. Они выделили факторы макро- и микроуровня формирования интернет-зависимости.

На основании теоретических описаний был составлен психологический портрет подростка, зависимого от интернета, который имеет ряд признаков:

– агрессивные всплески, вызванные необходимостью отвлечься от компьютера;

– пренебрежительное отношение к членам семьи, здоровью, учебной деятельности, домашней работе;

– отсутствие интереса к другим сферам жизни, помимо нахождения у компьютера;

– рассеянность и задумчивость в диалогах с окружающими;

– расстройства сна;

– неряшливость во внешнем виде;

– нарушения аппетита, неконтролируемое употребление жидкостей, содержащих кофеин, таурин;

– ярко выраженное эмоциональное настроение, подъем, возникающие во время нахождения в интернете.

Обобщив исследования, посвященные интернет-аддикции, мы выделили следующий ряд факторов-признаков:

1) неконтролируемость времени;

2) избегание проблем и ответственности;

3) склонность ко лжи;

4) раздражительность;

5) стремление к анонимности и независимости;

6) нарушение межличностной коммуникации;

7) фрустрированные потребности;

8) низкая самооценка;

9) физические недомогания.

Именно эти факторы как предпосылки формирования интернет-аддикции были изучены нами в ходе эмпирического исследования. В связи с угрозами, которые за собой несет патологическое и бесконтрольное использование интернет, важно иметь возможность выявить пользователей с повышенным риском развития интернет-аддикции. Именно это было целью нашей исследовательской работы.

В исследовании приняли участие 291 человек, из них – 149 девочек и 142 мальчиков в возрасте от 12 до 16 лет, обучающиеся в городских и сельских школах. В работе использовалась авторская методика оценки предрасположенности к интернет-зависимости, которая позволяет оценить, степень зависимости и факторы, которые подталкивают человека к интернет-аддикции. Методика содержит 9 шкал, названных выше. В исследуемой группе подростков выявлены все три уровня компьютерной зависимости, причем, только у 44% испытуемых интернет-зависимость отсутствует; а 47% выборки имеют склонность к возникновению интернет-зависимости; 9% испытуемых присуще выраженное интернет-зависимое поведение. Этот предварительный срез говорит о том, что у половины современных подростков есть предрасположенность к формированию интернет-аддикции, что требует

серьезной психолого-педагогической и социальной помощи.

На следующем этапе мы изучали исключительно испытуемых со средней и высокой степенью интернет-зависимости с целью изучения индивидуальных особенностей молодых людей, а также доминирующих факторов, способствующих возникновению зависимости от интернета. Мы проанализировали данные испытуемых со средним уровнем интернет-зависимого поведения.

Оказалось, что у подростков со средним уровнем интернет-аддикции ведущими являются следующие признаки: нарушение коммуникаций; избегание проблем и ответственности; независимость и анонимность как особая ценность (табл. 1).

Далее были проанализированы результаты испытуемых с высоким уровнем интернет-зависимости. Мы предполагали, что у данной группы также будут выявлены доминирующие факторы, подталкивающие к развитию интернет-зависимости, но наша гипотеза не подтвердилась. У этих респондентов оказались все показатели выше среднего уровня (табл. 2).

Группы подростков со средним и высоким уровнем зависимости имеют сходные доминирующие признаки интернет-зависимости, а именно: избе-

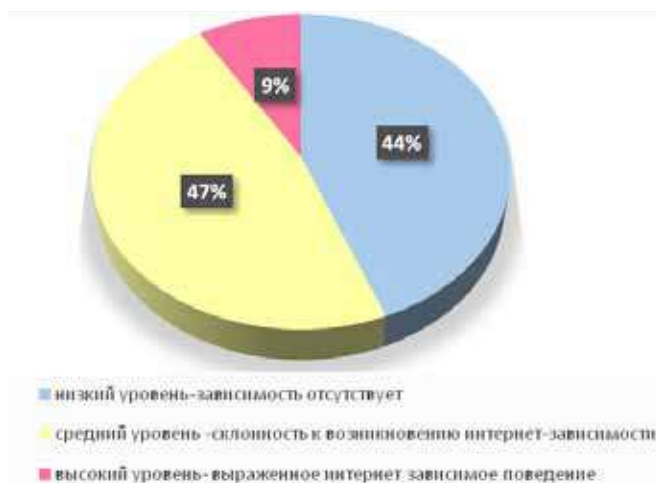


Рис. 1. Степень сформированности интернет-зависимости у подростков

Таблица 1

Признаки зависимого поведения подростков со средним уровнем интернет-аддикции

Признак предрасположенности к интернет-зависимости	Среднее значение
Признак: нарушение коммуникаций	6,63
Признак: избегание проблем и ответственности	6,56
Признак: независимость и анонимность как особая ценность	6,21
Признак: низкая самооценка	4,07
Признак: фрустрированные потребности	3,98
Признак: ложь	3,70
Признак: бесконтрольность времени	3,58
Признак: физические недомогания	2,33
Признак: раздражение	1,67

Признаки зависимого поведения подростков с высоким уровнем интернет-аддикции

Признак предрасположенности к интернет-зависимости	Среднее значение
Признак: избегание проблем и ответственности	7,63
Признак: независимость и анонимность как особая ценность	7,25
Признак: низкая самооценка	6,75
Признак: нарушение коммуникаций	6,13
Признак: бесконтрольность времени	6,00
Признак: ложь	5,38
Признак: физические недомогания	5,38
Признак: фрустрированные потребности	5,13
Признак: раздражение	5,00

гание проблем и ответственности; независимость и анонимность; нарушение коммуникаций; низкая самооценка. Это свидетельствует о том, что у современных подростков можно констатировать серьезные проблемы в межличностном общении, трудности в социальной коммуникации и адаптации в социуме. Отсутствие или недостаточно сформированные навыки межличностного взаимодействия приводят к тому, что подросток «бежит» от реального общения, от сверстников, т.к. не может достичь желаемого положения в обществе сверстников в реальной жизни. Возможно, именно поэтому люди используют интернет как альтернативу своему реальному окружению, т.к. различия, которые существуют между людьми, в сети размываются, стираются грани, исчезает страх и неуверенность.

Стремление к избеганию проблем можно рассматривать как желание человека уйти от трудностей, избавиться от дискомфорта психологического состояния, укрыться от взросления, ответственности, скуки, подавленности. Интернет предоставляет множество развлечений, которые вызывают приятные эмоции радости и ослабления чувств вины, страха, стыда.

Ценность независимости и анонимности, как правило, является значимой для подростков, желающих абстрагироваться от реального мира. Интернет предоставляет такую возможность. В сети существует возможность выступать под любой маской, представляться любым человеком, показывать себя самым необычным и экстравагантным способом, воплощать фантазии, невозможные в повседневной жизни. Интернет дает таким подросткам иллюзию возможности контролировать свое эмоциональное состояние, иллюзию психологического комфорта, избавление от неприятных эмоций и мыслей. Пока не приняли постановление, исключающее анонимность в социальных сетях, именно анонимность и невозможность проверки информации о себе выступали как очень привлекательный факт, который отчасти способствовал развитию интернет-зависимости у подростков.

Подростки с *заниженной самооценкой* бегут в интернет-пространство, чтобы найти уважение

и любовь, получить подтверждение собственной значимости. Интернет помогает избавиться от плохого настроения, чувства боли и унижения, проблем, тревоги, комплексов. Победы в виртуальном мире компенсируют реальные неудачи. В интернете человек может выразить и высказать те мысли, чувства и эмоции, которые в реальной жизни он никогда бы не проявил, чаще всего проявляются самые низменные чувства, агрессивные высказывания и эмоции. Взаимодействие с интернет-средой дает возможность получения психотерапевтической помощи, поддержки, сочувствия и понимания. В отличие от реальной жизни, общение в интернете имеет большую конфиденциальность, разнообразие проблем, открытых для обсуждения и, тем самым, сеть дает возможность освободиться от психологического напряжения.

Мы предположили, что эти три доминирующие фактора, которые совпали у двух групп испытуемых со средней и высокой степенью интернет-зависимости, являются предпосылками появления зависимости от интернета. Следовательно, своевременное выявление этих признаков позволит проводить профилактическую работу более эффективно, если она будет направлена на решение тех проблем, которые являются ведущими при формировании интернет-зависимости.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о необходимости проведения с подростками специальной психокоррекционной работы по следующим направлениям:

1) формирование коммуникативных навыков, развитие компетентности в общении, социальной адаптации, преодоление коммуникативных барьеров, застенчивости, увеличение стабильности межличностных отношений, умение слушать и понимать собеседников, а также воспринимать критику в свой адрес, развитие способности устанавливать доверительные контакты, строить долговременные дружеские отношения со сверстниками;

2) развитие навыков самоконтроля и саморегуляции, усиление контроля над импульсами, осознанное целеполагание, ответственность, умение решать свои проблемы самостоятельно, не перекладывая их

решение на других; предоставлять подростку право выбора, проявлять себя в самостоятельной деятельности, создавать ситуацию успеха;

3) повышение самооценки и самосознания личности подростка, формирование уверенности в себе, развития умений адекватного самооценивания и способности к критическому восприятию действительности.

Проведенное исследование открывает перспективы дальнейшей разработки и изучения проблемы выявления предрасположенности к интернет-зависимости у подростков.

Библиографический список

1. Варламова С.Н., Гончарова Е.Р., Соколова И.В. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология // Мониторинг. – 2015. – № 2 – С. 165–182.

2. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – С. 90–100.

3. Руководство по аддиктологии / под ред. В.Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007. – 686 с.

4. Саглам Ф.А. Интернет-аддикция подростков как форма проявления отклоняющегося поведения // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 88–91.

5. Тестовые методики исследования компьютерной зависимости / сост. Р.С. Мусалимова, Р.Р. Ахмадеев. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – С. 60–87.

6. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

7. Griffiths M.D. Internet addiction: Internet fuels other addictions // Student British Medical Journal. – 1999. – V. 7. – P. 428–429.

8. Mathew S.J., Coplan J.D., Gorman J.M. Neurobiological Mechanisms of Social Anxiety Disorder // Am J. Psychiatry. – 2001. – V. 158. – № 10. – P. 1558–1567.

9. Young K. Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. // Cyber Psychol. Behavior. – 1996. – № 1 (3). – P. 237–244.

СПЕЦИФИКА САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В СЕЛФИ-КУЛЬТУРУ

В статье представлены теоретико-эмпирические результаты исследования самоотношения подростков, вовлеченных в селфи-культуру. Исследование строится на предположении о существовании различий в самоотношении подростков, вовлеченных в селфи-культуру, и подростков, не занимающихся селфи. Проверка гипотезы проводится на выборке, включающей 146 подростков. По результатам авторской анкеты и после исключения из исследования подростков с высокими показателями мотивации социального одобрения, для сравнения самоотношения сформированы две соответствующие группы (n=42, n=40). Предположение о наличии различий в самоотношении подростков двух групп подтвердилось. Представляется подробный количественный и качественно-содержательный анализ полученных результатов. Делается вывод о том, что обращение подростков к селфи может быть как проявлением нормальных подростковых поведенческих реакций, так и сигналом о проблемах в их развитии.

Ключевые слова: селфи, визуальная самопрезентация, самоотношение, негативное самоотношение, позитивное самоотношение, подростковые поведенческие реакции.

Инновационные технологии в сфере средств коммуникации выступают существенным фактором и важнейшим условием развития личности в современном обществе. Доступность компьютерных технологий обуславливает постоянный рост аудитории социальных сетей, самыми активными пользователями которых являются лица подросткового и юношеского возраста. Высокая популярность социальных сетей способствует появлению и быстрому распространению внутри них целого ряда новых феноменов и явлений. Внутри социальных сетей формируются специфический язык общения, модные тенденции и даже целые направления современной культуры. При этом очевидно, что наиболее уязвимыми в отношении воздействия контента социальных сетей являются дети и подростки в силу общей незрелости личности, не позволяющей критически, дифференцированно и адекватно относиться к соответствующим явлениям. Именно поэтому исследования, касающиеся влияния современных средств коммуникации на развитие активно формирующейся личности, являются, на наш взгляд, не только высоко актуальными, но и социально значимыми.

Одним из ярких примеров «продукта» современных средств коммуникации выступает так называемая селфи-культура и все, что с этим связано. Селфи представляет собой разновидность автопортрета, сущность которого состоит в запечатлении самого себя на фотокамеру с возможным использованием зеркала или монопода. Сегодня селфи – явление, состоящее не только в самостоятельном фотографировании самого себе, но и, в подавляющем большинстве случаев, в обязательной демонстрации этих снимков при помощи популярных мобильных мессенджеров (программ по обмену мгновенными сообщениями) или социальных сетей.

Феномен селфи начал активно распространяться по интернет-пространству примерно с 2005 года.

В средствах массовой информации утверждается, что первое упоминание о нем относят к 2002 году, когда на канале ABC был впервые употреблен данный термин со ссылкой на один из австралийских интернет-форумов, а в 2013 году данный термин был введен в Оксфордский словарь. При этом сотрудники Оксфордского университета назвали «селфи» словом года, в связи с очень быстрыми темпами роста его использования [4]. Сегодня можно констатировать, что особенность данной разновидности автопортрета заключается в том, что чаще всего он выполняется с расстояния вытянутой руки или через зеркало, зачастую выступая способом самопрезентации себя в интернет-пространстве и таких социальных сетях как Facebook, vk, myspace, Instagram и т.д.

Как и всякое относительно новое явление, селфи и все, что с ним связано, вызывает крайне противоречивые оценки и неоднозначное отношение, как обывателей, так и исследователей. Так, средства массовой информации наиболее часто обращаются к данному феномену, описывая его как яркое проявление нарциссизма или одиночества человека.

В силу новизны явления селфи необходимо отметить явную недостаточность его изученности и ограниченное количество научных публикаций соответствующей тематики, которые, как правило, затрагивают лишь отдельные аспекты, а не создают целостный образ этого противоречивого феномена. Мнения исследователей при этом носят крайне противоречивый характер: одни считают селфи вполне здоровым увлечением, другие же говорят о нем как о проявлении нарушенного развития. Практически всеми исследователями признается социальная опасность таких явлений, связанных с селфи, как экстремальный селфизм и селфицид, толкающие людей к неоправданному риску, а в крайних проявлениях – к смерти. По мнению Американской психиатрической ассоциации, так называемый «selfitis» является психическим

расстройством, требующим срочного лечения. Одни специалисты склонны считать селфи самолюбованием или даже вариантом проявления эксгибиционизма, другие – вариантом аддиктивной реализации, зависимостью, называя «селфи-наркоманией» [4].

В научной литературе наиболее часто и широко обсуждается аспект феномена селфи, касающийся презентации себя для других. Селфи при этом рассматривается как запечатленный невербальный образ, рассказывающий о себе и о событиях своей жизни, адресуемый другим людям. Исследователями отмечается, что селфи – это способ предъявления человеком себя окружающему миру, возможность донести до зрителя определенный момент своей жизни и свое отношение к нему [1; 2].

Американские исследователи выделяют следующие формы «selfitis»: эпизодическая (фотографирование себя не менее трех раз в день, независимо от размещения в интернете); острая (фотографирование себя 3–5 раз в день с обязательным размещением снимков на общее обозрение); хроническая (выполнение минимум шести автопортретов в день и активное размещение их в социальных сетях) [6]. Очевидно, что выделение данных форм демонстрирует степень вовлеченности человека в селфи-культуру, а, возможно, и степень соответствующей зависимости.

Наиболее часто обсуждается несколько подходов, объясняющих причины появления феномена селфи и его значение в жизни современного общества, что в определенной мере, на наш взгляд, открывает пути к пониманию мотивации обращения людей к селфи. Первый подход основывается на теории технологической революции, согласно которой селфизм представляет собой нечто, вызванное стремительным развитием современных технологий. Представители данного подхода полагают, что интернет и множество устройств, обеспечивающих доступ к нему, оказывают прямое влияние на человека, делая его частью медиа. Согласно теории визуализации сообщения, селфи рассматривается исследователями с точки зрения не идентификации, а коммуникации. Размещение собственного автопортрета для просмотра – это своеобразный призыв к общению, возможность получения одобрения, повод обсудить новость. При этом селфи выступает способом быстрого общения с возможностью невербального выражения своей индивидуальности. В рамках теории очеловечивания технологий бум селфи – это следствие развития онлайн пространства. При этом утверждается, что различные устройства современных средств коммуникации стали неотъемлемой частью самого современного человека.

Следующий подход, объясняющий массовое и стремительное вхождение селфи в жизнь общества, позиционирует селфи как эффективный спо-

соб продать себя обществу. Технология селфи дает людям шанс подать себя и свой мир в желаемой упаковке. В современном мире зачастую человек стремится продать себя, а селфи при этом выступает аналогом рекламы.

С точки зрения следующего подхода селфи – это не что иное, как возможность удовлетворения потребности в самопознании, своеобразный инструмент самоисследования. При этом отмечается, что люди, редактирующие автофотографии, стараются подогнать себя реального под воспринимаемый ими образ.

Еще один подход к явлению селфи рассматривает его с позиции теории эволюции самовлюбленности. Согласно данной теории, селфи – это результат технологической эволюции человеческой потребности в утверждении своего Я. Ведь практически сразу после размещения селфи позволяет человеку получить признание в виде «лайков» [6].

Таким образом, селфи является не просто специфической формой современного автопортрета, но и представляет собой в различных случаях своеобразную презентацию себя, путь визуальной коммуникации, вариант рассказа о себе, а также способ регуляции взаимодействия с другими членами виртуального сообщества.

Мы присоединяемся к мнению М.Е. Сандомирского о том, что существует необходимость и целесообразность комплексного рассмотрения явления селфи как социально-психологического феномена, включающего, в том числе, и крайние патологические формы (селфизм), как в аспекте нормы (с точки зрения социологии, психологии), так и патологии (аддиктологии, суицидологии) [4].

Так или иначе, интерпретируя феномен селфи, исследователи наиболее часто связывают его с различными составляющими самосознания личности. В современных психологических исследованиях в качестве важнейшей составляющей и основы самосознания исследователями зачастую рассматривается самоотношение личности. В обобщенном виде в современных психологических исследованиях самоотношение трактуется как целостное, относительно постоянное эмоциональное отношение к себе, мера принятия или непринятия индивидом самого себя [3]. Очевидно, что условия информационного общества оказывают существенное влияние на развитие самоотношения молодых людей, способствуя появлению и распространению особых субкультур, движений, сообществ, на нормы и ценности которых ориентируется молодежь.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей самоотношения у подростков, вовлеченных в селфи-культуру. Мы предположили, что самоотношение подростков, вовлеченных в селфи-культуру, будет отличаться от такового у подростков, не принадлежащих к данной субкультуре. В процессе исследо-

вания были реализованы следующие методы: анкетирования (с использованием авторской анкеты на выявление вовлеченности в селфи-культуру), психодиагностического тестирования (методика Крауна-Марлоу для диагностики мотивации социального одобрения и методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева), контент-анализа страниц в социальных сетях (с целью подтверждения ответов на вопросы анкеты, касающихся самого факта и количества размещений селфи-снимков в день), математико-статистической обработки данных (критерий достоверности различий Манна-Уитни U).

Эмпирическое исследование проводилось на базе ряда СОШ г. Читы. Выборку составили 146 подростков. С целью формирования двух групп для сравнения нами была разработана анкета, направленная на выявление вовлеченности подростков в селфи-культуру. При этом в качестве базового критерия вовлеченности подростков в селфи-культуру мы приняли вышеописанную типологию форм «selfitis», согласно которой эпизодической его формой считается фотографирование себя не менее трех раз в день, независимо от размещения снимков в сети интернет. Принимая во внимание стремление подростков к социальному одобрению, с целью объективизации оценки параллельно с проведением анкетирования нами было проведено исследование с помощью методики Крауна-Марлоу для диагностики данной мотивации. По результатам исследования с применением этой шкалы из дальнейшего исследования нами были исключены подростки с выраженной мотивацией одобрения. По данным анкетирования и результатов оценки мотивации социального одобрения, были сформированы две группы: первую составили 42 подростка, активно вовлеченных в селфи-культуру, и 40 подростков, не имеющих к ней отношения. При этом необходимо отметить, что среди общего количества подростков, оставшихся в исследовании после исключения продемонстрировавших высокие показатели мотивации одобрения, не нашлось ни одного, кто хотя бы раз не сделал селфи. Ответы на вопросы авторской анкеты по выявлению вовлеченности подростков в селфи-культуру были подтверждены контент-анализом их страниц в социальных сетях ВКонтакте, Одноклассники, Мой мир, Facebook, Twitter, Instagram. Была обеспечена сопоставимость групп по возрасту (средний возраст составил 13,7 лет), полу, социальным параметрам семьи, образовательным условиям.

Результаты, полученные с помощью методики МИС, позволили констатировать следующее. У 78% подростков, вовлеченных в селфи-культуру, преобладающими по разным шкалам методики явились показатели, свидетельствующие о негативном самоотношении. Так, эти подростки продемон-

стрировали преимущественно высокие показатели по шкалам «закрытость» (82%), «самопривязанность» (68%), «внутренняя конфликтность» (76%) и «самообвинение» (72%). При этом средние значения данных показателей выявлены в 18, 30, 24, 23% случаев соответственно. Низкие показатели выявлены лишь по шкалам «самопривязанность» и «самообвинение» лишь в 2 и 5% случаев соответственно. Подростки, вовлеченные в селфи-культуру, продемонстрировали преимущественно низкие показатели по следующим шкалам: «самоуверенность» (65%), «саморуководство» (86%), «отраженное самоотношение» (72%), «самоценность» (78%) и «самопринятие» (87%). При этом средние показатели по данным шкалам выявлены в 32, 14, 28, 22, 13%, случаев соответственно. Высокие показатели при этом были выявлены только по шкале «самоуверенность» в 3% случаев.

Качественно-содержательный анализ представленных результатов у подростков, вовлеченных в селфи-культуру, может свидетельствовать о наличии у них выраженного защитного поведения, боязни не соответствовать общепринятым нормам поведения, недостаточном развитии рефлексии, нежелании признавать существование собственных проблем. Это, в свою очередь, может быть связано с неуверенностью в себе, наличием сомнений в своих силах и способностях. Такие подростки, как правило, характеризуются недостаточностью волевого контроля и механизмов саморегуляции, отношением к себе, как к неспособным вызвать уважение у окружающих. Им свойственны глубокие сомнения в собственной ценности, склонность слишком критично воспринимать себя, высокая сензитивность к замечаниям окружающих, что делает их обидчивыми и ранимыми. Зачастую такие подростки демонстрируют высокий уровень тревожности, препятствующий саморазвитию. Можно констатировать, что в целом для таких подростков характерен общий негативный фон восприятия себя и отношения к себе, приводящий к постоянному самокопанию, самоосуждению, самопорицанию и самообвинению. Можно предположить, что при этом подростки стремятся к сравнению себя с другими, а в попытках самоутвердиться, склонны к конкуренции и соперничеству. Очевидно, что они предъявляют высокие требования к своей внешности и другим свойствам, что приводит к конфликту между «Я» реальным и «Я» идеальным. Вероятно, что сомневаясь в себе, в своей привлекательности, они ищут подтверждения этому через визуальную самопрезентацию в социальных сетях. Вероятно, что у таких подростков недостаточно развиты навыки восприятия и поиска социальной поддержки в реальной действительности, что подталкивает их по механизму компенсации к поиску одобрения себя через демонстрацию собственных автопортретов в социальных сетях. Кроме того,

возможно, что вышеописанные качества и их проявления не позволяют этим подросткам обеспечить достаточный для удовлетворения своих потребностей (в частности потребности в группировании со сверстниками) уровень коммуникации, что также может толкать их к размещению в социальных сетях селфи с целью установления контактов и призыва к общению. Таким образом, можно отметить, что у подростков с негативным самоотношением формируется целый ряд потребностей и мотивов, которые могут быть определенным образом удовлетворены и реализованы в процессе создания и демонстрации в сети интернет собственных автопортретов (как правило, отредактированных с помощью соответствующих программ).

Подростки, не вовлеченные в селфи-культуру, показали следующие результаты. Им оказались более свойственны показатели, свидетельствующие о позитивном самоотношении. Так ими были преимущественно продемонстрированы низкие и средние показатели по шкалам «закрытость» (34% и 48% соответственно), «самопривязанность» (22 и 52% соответственно), «внутренняя конфликтность» (42 и 38% соответственно) и «самообвинение» (48 и 28% соответственно). Низкие показатели по данным шкалам были продемонстрированы в 18, 26, 20 и 24% случаев. Преимущественно высокие и средние показатели были продемонстрированы ими по следующим шкалам: «самопринятие» (в 44 и 38% соответственно), «отраженное самоотношение» (38 и 36% соответственно), «самопринятие» (34 и 46% соответственно). Низкие показатели по данным шкалам отмечены в 18, 26 и 80% случаев соответственно. По шкалам «саморуководство» и «самоценность» высокие показатели были выявлены лишь в 3 и 5% случаев соответственно. По данным шкалам подростки, не вовлеченные в селфи-культуру, как и подростки, вовлеченные в нее, продемонстрировали преимущественно низкие и средние показатели (80 и 17% соответственно по шкале «саморуководство» и 72 и 23% соответственно по шкале «самоценность»).

Качественно-содержательный анализ результатов, продемонстрированных подростками, не вовлеченными в селфи-культуру, свидетельствует о том, что эти подростки характеризуются преимущественно как обладающие адекватным уровнем развития рефлексии и критичности к себе, что, в свою очередь, очевидно, способствует развитию способности успешно решать необходимые жизненные вопросы и ориентироваться на достижение успеха. Такие подростки, вероятно, воспринимают себя в целом принятыми окружающими, а поэтому характеризуются общительностью, эмоциональной открытостью, легко устанавливая контакты с окружающими. Эти качества способствуют общему положительному фону восприятия себя, ощущению симпатии к себе. В то же время такие

подростки готовы изменяться, они открыты новому опыту познания себя. Для них характерен определенный баланс между собственными возможностями и требованиями реальности, между притязаниями и достижениями. При этом, безусловно, необходимо учитывать, что и у этих подростков все вышеперечисленные качества и их проявления так же, как и у подростков, вовлеченных в селфи-культуру, в достаточной степени подвержены внешним влияниям и зачастую носят «волнообразный» характер. Очевидно, именно с этим и связано отсутствие существенных различий результатов обеих групп подростков по шкалам «саморуководство» и «самоценность», что может также объясняться и общими особенностями подросткового периода развития.

В результате математико-статистической обработки результатов исследования были выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) самоотношения подростков, вовлеченных в селфи-культуру и подростков, не занимающихся селфи, по всем шкалам методики МИС, за исключением шкал «саморуководство» и «самоценность». Отсутствие достоверных различий по данным показателям может быть обусловлено возрастными особенностями подростков, вне зависимости от принадлежности их к каким-либо субкультурам: им свойственны низкий уровень саморуководства (из-за недостаточного развития соответствующих навыков и отсутствия полноценного жизненного опыта), неустойчивость самооценки, а, значит, и преходящее чувство самоценности.

Таким образом, можно констатировать, что подростки с позитивным самоотношением, по сравнению с подростками с негативным самоотношением, обладают гораздо более адаптивными личностными и средовыми ресурсами для развития и прямого удовлетворения собственных потребностей (в уважении, принадлежности к группе, самоутверждении, эмансипации, принятии окружающими и т.д.) в реальной действительности. Возможно, что недостаток таких ресурсов у подростков с негативным самоотношением и заставляет их искать дополнительные пути удовлетворения личностных и возрастных потребностей через самопрезентацию себя и истории своей жизни в интернет-пространстве.

Результаты проведенного исследования позволяют предположить, что собственно увлечение селфи, вовлеченность в селфи-культуру у подростков можно рассматривать как своеобразный способ удовлетворения базовых потребностей возраста, своего рода компенсаторный механизм. При этом позитивный или негативный характер такой компенсации, вероятно, будет определяться целым рядом факторов и условий: степенью выраженности этой вовлеченности, наличием или отсутствием у подростка параллельного развития адаптивных

психологических характеристик и продуктивных способов взаимодействия с реальной, а не виртуальной действительностью и т.д. При этом можно констатировать отсутствие четкой грани между позитивным и негативным влиянием, связанным с присутствием в жизни подростка селфи-культуры. Ведь увлечение подростков селфи может выполнять как компенсаторную и развивающую функции, так и способствовать формированию аддиктивного способа взаимодействия с реальностью, усилению комплекса неполноценности, блоку личностного и коммуникативного развития.

Результаты настоящего исследования позволяют отнести подростков, вовлеченных в селфи-культуру, к своеобразной группе риска в отношении проблем развития самоотношения. Учитывая психологические особенности подросткового возраста, в данном случае, увлечение подростков селфи можно рассматривать как один из способов компенсации недостаточного развития целого ряда личностных и средовых ресурсов и как проявление подростковых поведенческих реакций. Очевидно, что существует специфика мотивации увлечения селфи на разных этапах онтогенеза: если для подростков это удовлетворение базовых потребностей возраста, проявление целого ряда подростковых поведенческих реакций (компенсации, группирования со сверстниками, эмансипации, оппозиции, имитации, хобби-реакции) и поиск дополнительных путей коммуникации, то для лиц юношеского и более старших возрастов, вероятно, на первый план выходят нарциссическая мотивация, мотивы демонстрации превосходства над другими, проявления истероидной акцентуации или психопатии, зависимого поведения и т.д. [5].

Результаты исследования могут представлять интерес для практических психологов, педагогов, социальных педагогов для определения перспективных направлений соответствующей профилактической и коррекционно-развивающей работы. В адаптированном виде результаты исследования могут быть востребованы родителями, с целью повышения их психолого-педагогической компетенции, а также самими подростками с целью саморазвития.

Библиографический список

1. *Галкин Д.В.* Виртуальный дискурс в природе постмодерна // Критика и семиотика. – 2000. – № 1. – С. 26–34.
2. *Горный Е.А.* Онтология виртуальной личности // Бытие и язык: Сб. статей по материалам междунар. конфер. (03-08.02.2004). – Новосибирск, 2004. – С. 78–88.
3. *Кольшико А.Н.* Психология самоотношения. – Гродно: ГРГУ, 2004. – 201 с.
4. *Сандомирский М.Е.* Новая социальная эпидемия: селфимания, экстремальные селфи и селфицид // Психопатология и Аддиктивная Медицина. – 2015. – № 1. – С. 3–17.
5. *Симатова О.Б.* Младшие подростки – актуальный адресат превенции аддиктивного поведения // Personal development: psychological foundations and social conditions: materials of the IV international scientific conference on March 29–30, 2017. – Prague, 2017. – P. 55–63.
6. *Иванова И.* Феномен селфи: автопортрет или эволюция нарциссизма. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medbooking.com/blog/post/fenomen-selfi-avtoportret-ili-evolyucija-narcissizma> (дата обращения: 03.07.2017).

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА*

Статья посвящена исследованию деструктивных новообразований на уровне личностной направленности у подростков-девиантов. В работе даются некоторые методологические основания личностным изменениям, обусловленных как онтогенетическими факторами, так и условиями социальных трансформаций, сопряжённых со стрессогенностью, кризисностью, нереализованностью личностных потенциалов, аддиктивной подверженностью и др. Эти факторы амбивалентно отражаются на структурных компонентах направленности личности. В одном случае они могут быть стимулами конструктивного развития, а в другом – актуализации деструктивных новообразований. В работе показаны девиантные новообразования в структуре личностной направленности у подростков с отклоняющимся поведением. Отмечается, что направленность личности исследуемых подростков характеризуется мозаичностью мировоззрения морального и правового сознания. Выступая, в качестве девиантного новообразования мозаичная направленность проявляется в размытости доминирующей личностной цели, разрозненности, искажённости и неустойчивости интересов и влечений, проявляемых в асоциальных формах. Эти особенности девиантно-мозаичной направленности оказывают деструктивное влияние на такие показатели психоэмоциональной сферы, как недовольство собой, «плохое настроение», депрессия, тревожная ангедония, обуславливающие активные и пассивные формы девиаций. Выделены формы видоизменённых девиантных новообразований, включающие цинизм, мизантропию, вандализм, отвержение преимуществ нормативной жизни, «зашиорённость нравственного зрения», делинквентность творческой направленности.

Ключевые слова: личностные изменения, девиантные новообразования, направленность личности, девиантно-мозаичная направленность, мировоззрение, ангедония, активные и пассивные девиантные новообразования, цинизм, мизантропия, отвержение, делинквентность творческой деятельности.

В ходе анализа специальной литературы обнаружилось, что проблема изменений личности на разных этапах жизненного пути или онтогенеза относится к одной из сложных и малоизученных в современной психологии. Обыденный же опыт свидетельствует о двойственности подходов в решении проблемы личностной изменчивости. С одной стороны, бытует устоявшееся мнение, что личность совершеннолетнего человека в основных её проявлениях не подлежит никаким изменениям, в то время как, с другой стороны, имеется немало фактов, свидетельствующих, что личность заметно меняется в периоды возрастных кризисов, стрессогенных условиях, изменениях социального статуса, образа жизнедеятельности, аддиктивной подверженности и др. Следуя этой логике, не трудно предположить, что каждая стадия развития онтогенетического развития сопровождается актуализацией полимодальных новообразований, то есть генерацией как конструктивных, так и девиантных новообразований. Наряду с этим в условиях социальных трансформаций, близких к аномии, у людей в микросоциальной кризисной эпохе актуализируется так же целый комплекс девиантных новообразований на уровне личностной направленности [1; 2; 7; 9]. Данная подструктура личности, являясь основой избирательно-мотивационной составляющей личности, по К.К. Платонову, включает различные формы (мировоззрение, убеждения, идеалы, интересы, влечения) и такие качества, как уровень, широта, устойчивость, интенсивность, действенность, служит своеобразным поведенческим навигатором

психического развития и оказывает определяющее влияние на социопрактику (знания, навыки, умения), познавательные процессы, характер и способности человека [4, с. 129–130]. Не случайно по этому поводу отмечается, чтобы узнать человека очень важно понять, к чему он стремится и во имя чего; чего, по его мнению, он не успел ещё добиться и каким образом намерен достичь поставленной перед собой жизненной цели. Все это и определяет комплекс качеств направленности личности.

В этой связи особую актуальность обретает закономерный вопрос о генезисе и деструктивности новообразований в условиях современной реальности, характеризующейся социальной энтропией, неопределённостью, трансформацией социальных ценностей и стратегией самореализации. Влияние этих факторов на личностные новообразования, например, сравнимо с тем, что поведение ребёнка в условиях отвержения и травматической стрессогенности будет уже в первые годы жизни носить защитный характер в форме нигилизма, протеста, агрессии и враждебности. По мере взросления девиантные новообразования могут деструктивно отражаться на статусно-ролевом поведении, установках и полисистемных личностных отношениях. Следуя полимодальной концепции личностных новообразований на разных этапах детско-молодёжного онтогенеза, нами предпринята попытка исследования девиантных новообразований на уровне личностной направленности.

Учитывая малоизученность указанного феномена, не только в общепсихологическом отношении,

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ № 15-06-10868.

но и девиантологическом контексте, нами впервые предпринято исследование девиантных новообразований на уровне личностной направленности у подростков-девиантов. В выборе данного предмета исследования мы руководствовались тем, что психическое развитие в любом возрасте, особенно в подростковом и юношеском, не является статичным и однонаправленным только в сторону позитивно-конструктивных, но и деструктивно-девиантных новообразований, связанных с противоречивостью в структуре направленности личностно-деятельностных особенностей подростков. Сказанное подтверждается и тем, что развитие в подростковом возрасте называют трудным, кризисным, переходным. У подростка формируется новое представление о себе самом, появляются новые чувства, переживания, обостряется интерес к личным качествам, становится демонстративным стремление к взрослости, самостоятельности, независимости, к освобождению от покорности взрослым. Происходит расширение знаний о мире, развитие мышления. Главным для подростка является уже не то, что происходит «под носом», дома, в школе, но и в широком мире. В юношестве учебные интересы мало-помалу начинают связываться с профессиональными мечтами и идеалами. Указанные бурные личностные изменения в подростковом возрасте сопровождаются целым рядом девиантных новообразований и прежде всего – на уровне направленности личности. Некоторые авторы характеризуют её мозаичностью. Феномен мозаичной направленности ассоциируется с разрозненностью увлечений, отсутствием единой идеи личности, не связанной с мировоззрением [5, с. 80]. Однако, несмотря на применительную валидность данного феномена к характеристикам девиантов необходимо отметить, что содержание мозаичной направленности у девиантов выражается лишь в обобщенном, неструктурированном наборе деструктивных новообразований, без учета референтных составляющих форм направленности личности. Что же касается проявлений качеств и видов данной направленности, то они оставались либо вне поля внимания, либо отражались в контекстно-фрагментарном виде.

Учитывая научную новизну и практическую значимость феномена мозаичности личностной направленности для девиантологии и гуманитарных наук, связанных с изучением проблем самоактуализации развивающейся личности, нами впервые предпринята попытка её содержательно-исследования как со стороны неспецифических проявлений форм, качеств и видов, мозаичной направленности (рис. 1), так и выделения специфических структурных компонентов мозаичной направленности и форм девиантных новообразований (рис. 2). Думается, что такой комплексный подход к исследованию феномена «мозаичной на-

правленности» позволит определить не только его неспецифические и специфические структурные компоненты, парциальные критерии и формы девиантных новообразований, но создание на этой основе интегральной структурно-функциональной модели генезиса деструктивных новообразований в мозаичной направленности девианта.

В ходе решения задач данной проблемы использовались теоретические и эмпирические методы исследования. Основу теоретического осмысления данной проблемы составили работы, посвященные презентации феномена «мозаичной направленности» [5], изучению психологической структуры направленности личности [4], девиантных проявлений в структуре направленности личности [7] и девиантных новообразований [9].

Полученные эмпирические результаты, составляющие основу представлений о проявлениях неспецифических параметрических особенностей форм и качеств направленности девиантной личности, определялись с помощью контент-анализа авторского опросника, основанного на выделенных общих индикаторах качеств и форм направленности [4, с. 127–130], а также её видов, изучаемых с помощью интерактивной методики [6, с. 82]. Проверка валидности специфических структурных компонентов мозаичной направленности осуществлялась с помощью апробированных психодиагностических методик, ориентированных на изучение структуры эмоциональной направленности [6, с. 80], мотивационных тенденций [6, с. 86], эмоционально-дискомфортных состояний [6, с. 392–394; 8, с. 115], потребностей в поиске острых ощущений и риска [8, с. 72], агрессивных форм поведения [8, с. 82].

Исследование проводилось на базе КГУ им. Н.А. Некрасова в течение 2013–2016 гг. В ходе естественного эксперимента было занято 546 учащихся общеобразовательных школ г. Костромы и области. В качестве независимых экспертов было задействовано 19 педагогов и детских психологов.

Учитывая, что предметом данного исследования является мозаичность направленности личности девиантов целесообразно рассмотреть её поведенческие проявления, с учетом её неспецифических базовых составляющих форм, качеств и видов направленности личности.

В ходе анализа и обобщения экспертных оценок, связанных с поведенческими проявлениями, на уровне форм направленности у девиантов, было обнаружено несколько интересных результатов. Из рисунка 1 следует, что мировоззрение, являющееся ведущей формой направленности личности, у девиантов выражается в «искаженности восприятия мира и социальных ценностей». В 73% случаев девианты демонстрировали не только низкую осведомленность о мире норм, знаний о своих правах и умений их отстаивать, но и ограничения в принятии на себя обязанностей и ответственности.

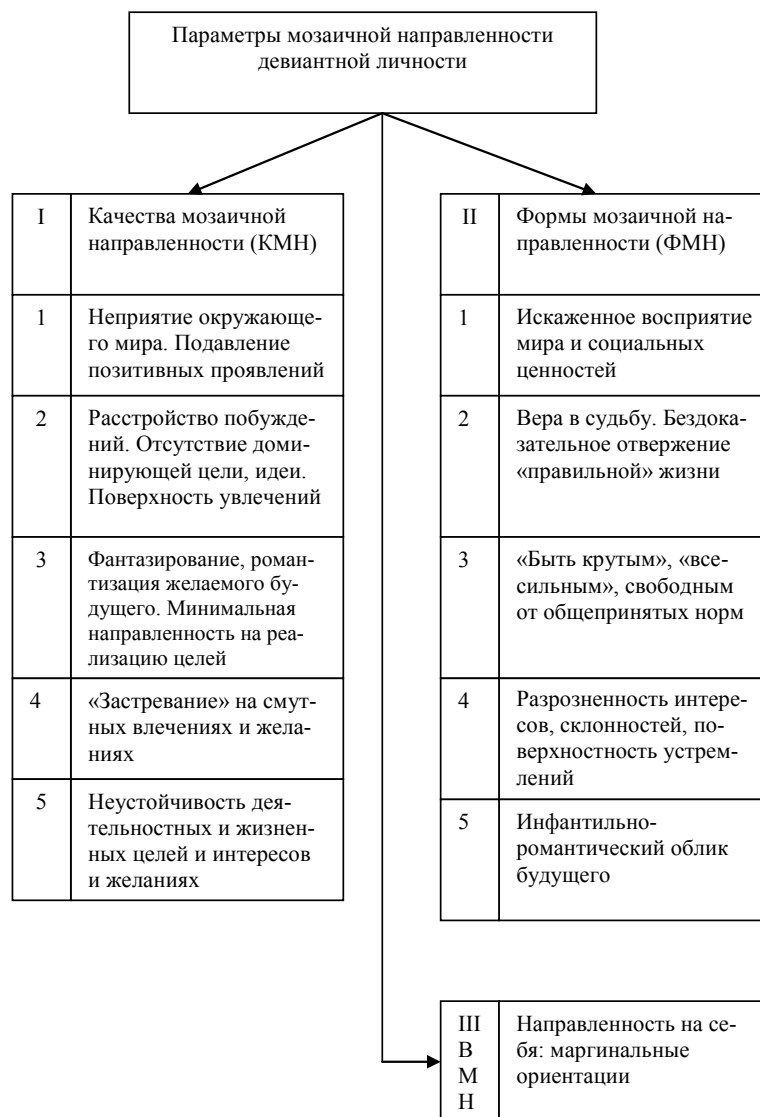


Рис. 1. Неспецифическая структура мозаичной направленности девиантной личности.
 Условные обозначения: КМН (I) – 1. Уровень; 2. Широта, 3. Действенность; 4. Интенсивность; 5. Устойчивость;
 ФМН (II) – 1. Мироззрение; 2. Убеждения; 3. Идеалы; 4. Интересы, стремления; 5. Влечения;
 ВМН (III) – доминирующие виды направленности

Пассивное мировоззрение проявлялось в бессмысленности существования (67,0%), объясняемого невозможностью разрешения своих нравственных проблем, связанных с понятиями справедливости, честности, свободы. Следуя этому, девианты нередко культивируют «веру в судьбу, откуда следует вывод о бессмысленности раздумий о завтрашнем дне, проявлению большого интереса к сиюминутной мистике. Часто они стыдились того, что называли сентиментальностью и, прекрасно сознавая свою отверженность, демонстрировали только те стороны своего характера, которые представлялись им сильными, постоянно путая наглость, жестокость, грубость с силой характера» [5, с. 84]. Помимо фаталистических убеждений, девиантов отличало бездоказательное отвержение «правильной жизни» (81,0%). Подобные убеждения в достаточной мере актуализировались на уровне влечений, проявляясь в форме неадек-

ватных или деструктивных стратегий «стать богатым», «известным человеком» (69,0%).

Идеалом девиантов выступал образ «крутого» и «всесильного» человека, свободного от общепринятых норм, отличающегося личной доблестью и смелостью, а не социальными заслугами (78,0%). Характеризуя сферу интересов и стремлений девиантов необходимо выделить у них либо разрозненность интересов (47,0%), либо слабость их проявлений (69,0%). Иногда это проявляется в форме когнитивно-мотивационных расстройств.

Обобщая проявления форм личностной направленности у девиантов нетрудно заметить, что мозаичность в её структуре образует комплекс разнородных деструктивных психологических образований. На уровне убеждений это проявляется в наивной форме, заключающейся в оправдании антисоциальных норм типа: «Красть надо, если все сделал, чтобы не поймали: все так делают» [3,

с. 256], или допущения зла, «если все сделать аккурратно». Мозаичность мировоззрения у девиантов прослеживается в различных искажениях окружающего мира. Из данных контент-анализа искаженное восприятие мира проявляется в рассмотрении окружающих людей как «изначальных лжецов», а закона как источника создающего мир «физического принуждения» и разделения мира «на службу и разделения мира» на службу и дружбу». В целом мозаичность мировоззрения у девиантов выражается в довольно пестрой картине мира с доминированием неприятия окружающего мира. Что же касается сферы стремлений, желаний и интересов, то их мозаичность четко актуализируется в разбросанности, размытости, ситуативности с анти-социальными оттенками. Эта тенденция находит подтверждение и в ряде работ, подчеркивающих, что «чем младше были подростки, тем чаще они занимались техническими поделками, моделированием, которые, однако, скоро начинали принимать антисоциальный оттенок. С чего бы они ни начинали, почти всегда заканчивали изготовлением какого-либо оружия, были склонны производить взрывы, поджоги, звонки в милицию о предполагаемых террористических актах в школах, причем делали все мастерски, часто обнаруживая хорошие технические способности. Террористическая деятельность вызывала у них скорее восхищение, чем осуждение. Ближе к такому агрессивному моделированию по своей сути стоял вандализм [5, с. 84–85]. В этой связи следует отметить, что основным мотиватором интересов у девиантов служило самоиспытание и «повышение адреналина» в совершении крайне рискованных действий.

Мозаичность сферы влечений у девиантов выражается в инфантильно-романтической окрашенности облика будущего в виде случайных выигрышей, побед (67,0%). Наряду с формами направленности особый интерес представляет и изучение в данной группе исследуемых особенностей базовых качеств личностной направленности. Как известно, уровень личностной направленности является её высшим индикатором и выражается в высокой ориентации на созидательную деятельность, включенности в различные сферы социально-полезной деятельности, конструктивной самореализации и др. Характеризуя проявления уровня направленности у девиантов, необходимо отметить его ориентацию на неприятие окружающего мира в форме протестного поведения, обусловленного разного рода ограничениями (63,0%), неприязни к законопослушным людям (45,0%), нанесении вреда «плохим людям» (39,0%). Негативная модальность уровня личностной направленности у девиантов несмотря на достаточный интеллект и «тяготение к интеллектуально-эстетическим увлечениям» [5, с. 104], препятствует актуализации трудолюбия, настойчивости, конструктивно-нормативного вза-

имодействия в формальных группах, позитивных социально-деятельностных проявлений (73,0%). Анализируя качество направленности личности девиантов (рис. 1) в контексте его широты, следует отметить маловыраженность доминирующей цели, отсутствие или ситуативность проявлений интересов, гаснущих на эпизодических проявлениях желаний и влечений (78,0%). Как правило, проявляемые интересы девиантов обусловлены внешней эмоциональной привлекательностью и малой взаимосвязью с личностными потенциалами, мировоззрением и толерантностью к трудностям и неудачам. Существенное место среди качеств личностной направленности принадлежит действенности (рис. 1), отражающей активность субъекта в реализации поставленной цели. У девиантов это нашло отражение в минимальной направленности на результат, откладывании и переносах сроков выполнения взятых обязательств и обещаний (84,0%).

Установленные сроки и планы реализации целей чаще всего представляются в виде «честных» деклараций и обязательств, оставаясь на уровне фантазирования и романтизации будущей жизни. Показатели других качеств направленности девиантной личности – интенсивности и устойчивости, в полной мере подтвердили отмеченные выше поведенческие тенденции девиантов (рис. 1). Так, например, из экспертных данных следует, что интенсивность реализации деятельностных целей «застревала» на уровне несбыточных влечений и желаний (78,0%), а большие колебания в сфере интересов и быстроменяющихся желаний (67,0%) свидетельствуют с одной стороны об отсутствии доминирующих целей и интересов, а с другой – об их поверхностности и низкой устойчивости.

Немаловажное место в структуре направленности личности принадлежит и ее видам, трем ее разновидностям: направленность на себя (эгоистическая), направленность на других людей (коллективистическая), направленность на взаимодействие (деловая направленность), а в некоторых работах выделяется и маргинальная направленность [6, с. 82].

В ходе эмпирического исследования в группе девиантов обнаружено преобладание двух видов направленности (рис. 1) – эгоистической, проявляемой в 64,0% случаев, ориентированной на удовлетворение личных потребностей, притязаний, благополучия, подчеркивающих, что девиантам свойственно «особое жесткое индивидуалистическое мировоззрение, отмечающее всякие намеки на включенность в социальный контекст, тем более на сочувствие, сопереживание» и маргинальной направленности (23,0%), выражающейся в склонности подчиняться обстоятельствам, подражательности, неконтролируемости поведения.

Систематизируя результаты особенностей качеств личностной направленности у девиантов,

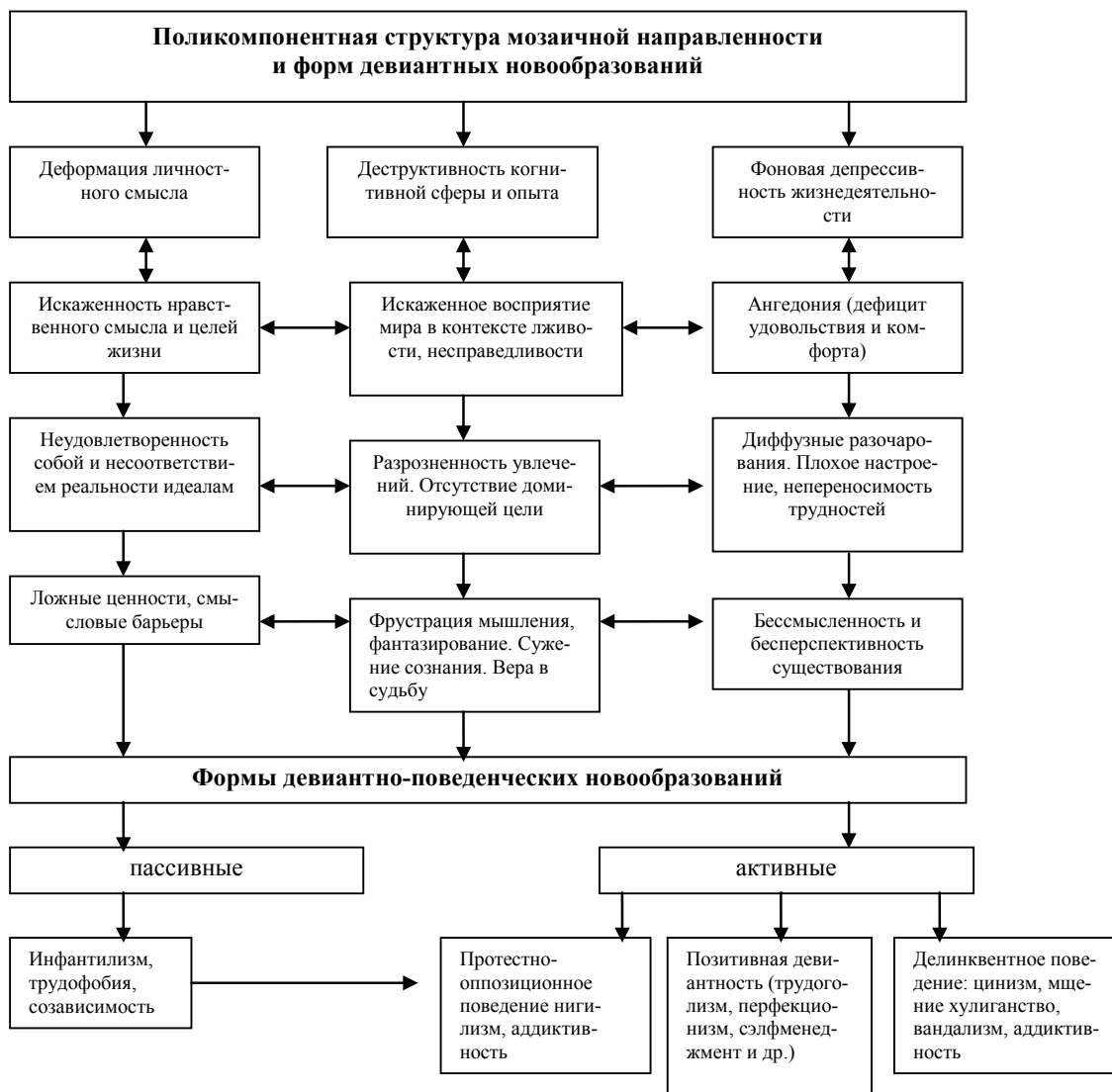


Рис. 2. Структурно-функциональная концептуальная модель генезиса деструктивных новообразований в мозаичной направленности девианта

нетрудно заметить, что они в значительной мере расширили содержание мозаичности девиантной направленности в контексте ее модальности, широте действительности, интенсивности и устойчивости, а также подкрепленной доминированием эгоистической и маргинальной направленностью (рис. 1).

Основываясь на результатах неспецифических индикаторов мозаичности девиантной направленности (форм, качеств, видов) нами была предпринята попытка разработки специфической поликомпанентной структуры и модели мозаичной направленности и форм девиантных новообразований (рис. 2).

Из рисунка 2 следует, что специфическую структуру мозаичной девиантной направленности образуют взаимосвязанные компоненты, включающие деформационные показатели личностного смысла, деструкции в когнитивной сфере и опыте, депрессивные фоновые проявления. Характеризуя содержательные особенности первого компонента, необходимо выделить в его структуре следующие

парциальные особенности: искаженность, нравственного смысла и целей жизни. Данный критерий довольно многообразен и представляет собой мозаичный симптомокомплекс, включающий «бессмысленность раздумий о завтрашнем дне», «веру в судьбу», сведение активности личности к хаотическим протестам, отвержение преимуществ правильной жизни», рассмотрение окружающих людей как «изначальных лжецов», а законов, как истоков мира физического принуждения, обоснованность права на оскорбление других и т.п. Неудовлетворенность собой и несоответствие реальности идеалам, являясь следствием неудач и преодоления трудностей в формальной жизнедеятельности, нередко выражается в конфронтации ближайшему окружению, неприязни к правовому поведению, деятельности успешности. Компенсаторным механизмом личностнодеятельностной несостоятельности, выступает, как правило, идеализация поведения в форме антисоциальных норм и законов, «их герой всегда должен побеж-

дать», для него главное – быть «крутым» [5, с. 83]; ложные ценности, смысловые барьеры являются завершающим звеном в деформации личностного смысла (рис. 2). Осознавая свою отверженность, девианты допускают отождествление наглости, грубости, жестокости с силой характера. К числу ложных ценностей можно отнести обесценивание таких нравственных качеств как совесть, доброта, доверие, честность, ответственность, любовь и др.

Смысловые барьеры часто проявляются при искаженной абсолютизации и таких личностных качеств как «смелость (неважно для чего), верность (неважно кому), мастерство (неважно какое)» и т.п. [5, с. 104]. Таким образом, выделение данного компонента подчеркивает специфичность мозаичной направленности девианта.

Характеризуя содержание второго компонента, связанного с деструкциями в когнитивной сфере и личностном опыте, то, как уже отмечалось выше, его составными элементами в первую очередь служат искаженное восприятие мира, в контексте лживости и несправедливости. Говоря об искаженности восприятия мира в девиантных группах, следует отметить ряд моментов, обуславливающих его. Некоторые авторы связывают эту искаженность эстетическим восприятием жизни улицы и артистическим времяпрепровождением в ней, в которой нравственность представляет вторичной, обретая «комичную в своей нелепости форму» [5, с. 96]. Неприятие окружающего мира объясняется девиантами и своеобразным протестом «против тех, кто живет не по средствам» [5, с. 96]. Однако в отличие от предыдущих эпох «протест наших современников часто окрашен в зловещие тона мести», наполнен высокой способностью молодежных субкультур к вандалической экспансии и «модой на жестокость» [5, с. 97].

Как уже отмечалось, искаженность мира рассматривается через призму восприятия окружающих людей «как изначальных лжецов», а законы как источник, организующий мир физического принуждения, жесткого разделения его на службу и дружбу» [5, с. 99].

Другие подструктуры этого компонента отражают мозаичную специфику когнитивной сферы в виде разрозненности и неустойчивости увлечений, упрощенности и искаженности когнитивных интересов, размытость доминирующей цели, сопровождающейся возникновением чувства бесперспективности и неудовлетворенности собой (рис. 2). Безрезультатный поиск истины вначале протекает на фоне фантазирования, как психозащитного механизма, сопряженного с искажением нравственно-деятельностного смысла и фрустрированностью мышления. В конечном счете, это выражается в сужении сознания и вере в судьбу и бессмысленности раздумий об успешной состоятельности в будущем (рис. 2).

Значимое место в структуре мозаичной направленности девиантов занимает депрессивный фон жизнедеятельности. Должное место в генезе девиантного поведения отводится проблеме «плохого настроения», расстройств и патологии аффективной сферы. Противодействие, поражения и неудачи вызывают у девиантов бурные реакции раздражения и гнева. Подобные реакции девиантов послужили основой выдвижения гипотезы рассматривающей юношескую депрессию как эмоциональную реакцию на встречающиеся трудности и невозможность их преодоления при достижении поставленных перед собой целей» [1, с. 1501]. При этом девианты, страдающие психологическими заболеваниями, правонарушения рассматривали как аутопсихотерапию, а психически здоровые девианты правонарушения увязывали с поиском истины, вызванного накопившимися разочарованиями, смысловой безрезультатности и устойчивого негативного фона [5; 7; 9].

Существенным фактором в доминировании отрицательных эмоций является возникновение длительной тревожной ангедонии. На наш взгляд, ангедония является следствием дефицитарности удовольствий, успешности, признания. Поэтому правонарушения или делинквентные «срывы» во многом обусловлены «плохим», ангедоническим настроением девиантных подростков. Это положение дает основание считать «плохое», ангедоническое настроение одним из девиантных новообразований, помимо мировоззренческих тупиков, приводивших к искажению нравственного смысла и цели личности.

Другие подструктуры данного контента отражают предпосылки и мозаичность генезиса депрессивного фона в жизнедеятельности девиантов. Из рисунков 1 и 2 следует, что большинству девиантов присущи неудовлетворенность собой, бесперспективность и бессмысленность существования, избегание неприятных, тягостных и монотонных занятий и в то же время – испытания удовольствия от нарушения законов. Основываясь на этом можно предположить, что мозаичность эмоциональной направленности девиантов, выступая в качестве специфического новообразования, может проявляться в полимодальной форме, актуализируя пассивные и активные девиации, представляющие различные формы поведенческих девиаций в виде избегания трудностей, трудофобии, инфантилизма, созависимости, склонности к бесцельному времяпровождению и др. (рис.2).

Девиантам данной группы не видится «свет в конце тоннеля»; им кажется, что некуда стремиться, хотя у них есть и силы, и активность, но они затрудняются в определении своих жизненных программ. Выход из этого мотивационного тупика и актуальной потребности в признании, толкают подростков к совершению асоциальных и антисоциальных актов [5; 7; 9].

Актуальную группу девиантных новообразований в структуре мозаичной направленности образуют различные по модальности, уровню и интенсивности девиантные проявления. Из рисунка 2 видно, что среди девиантных новообразований отмечаются как позитивные девиации, например, творческая деятельность, нередко реализуемая в синтезе с авантюризмом и вандализмом, так и полимодальные формы протестного, оппозиционного, аддиктивного поведения, типа перфекционизма, трудоголизма, соматоконструирования и др. Крайне деструктивную, по модальности и уровню направленности, представляет группа девиации, связанная с различными формами делинквентного поведения (мщение, цинизм, вандализм, хулиганство и др.). Таким образом, анализ форм девиантно-поведенческих новообразований показал, что структурная сложность и их противоречивость мозаичной направленности с одной стороны указывает на отсутствие жесткой связи с календарными возрастами. Проявлением этого может служить то, что подросток может сам и не отдавать себе отчета в том, что с ним происходит (а становится просто другим – тревожным, подавленным, пассивным, злобным, суетливым). С другой же стороны, мозаичность структурных компонентов личностной направленности может способствовать актуализации как пассивных, так и активных форм девиантных новообразований на любой стадии онтогенеза личности.

На наш взгляд, актуализация пассивных или активных новообразований является следствием доминирования одного из компонентов или их комплекса, составляющих основу мозаичной направленности. В этой связи нетрудно предположить, что генезис девиаций, ставших фоном жизнедеятельности личности, могут быть вполне отнесены к девиантным новообразованиям, обусловленным деформирующим воздействием различных социально-психологических факто-

ров на модальность, формы, качества и виды направленности, проявляемых в виде мозаичной направленности. Подтверждением или опровержением данной гипотезы может служить сравнительный анализ данных исследуемых с нормативной и девиантной направленностью. В качестве экспериментальной группы выступали подростки (23 чел.), отличающихся склонностью к девиантному поведению в сочетании с выраженными деструкциями в структуре направленности, мотивационно-потребностной сфере, сниженном настроении и агрессивностью. Нормативную группу исследуемых (31 чел.) составили учащиеся, характеризующиеся, по данным экспертов, позитивной мотивацией к школьному обучению, активностью во внеклассной деятельности, соблюдением общешкольных норм и низкой конфликтностью во взаимодействии со сверстниками и педагогами.

В ходе анализа и обобщения эмпирических результатов было выявлено несколько статистически значимых тенденций, показывающих на состоятельность указанной выше гипотезы. Так, например, сопоставление форм направленности в группах с девиантной и нормативной направленностью обнаружило ряд интересных фактов (табл. 1). Девиантам были свойственны низкие показатели по таким формам личностной направленности как альтруизм (2,7 балла), позитивное отношение к практической работе (3,2 балла), негативное отношение к познавательной и эстетической деятельности (3,4–3,5 балла).

Наряду с этим в данной группе доминирующую выраженность имели поведенческие формы, связанные с риском и опасностью. Удовлетворение от преодоления опасности (табл. 1) проявлялось на уровне 9,1 балла. На таком же уровне имела выраженность и гедонистическая направленность (9,2 балла). Довольно высокий уровень в группе девиантов отмечался и по проявлениям

Таблица 1

Показатели направленности личности в подростковых группах, склонных к девиантному и нормативному поведению

Формы личностной направленности (по Б.Д. Додонову)	Показатели направленности (баллы) в группах склонных к поведению	
	Девиантному	Нормативному
Альтруистическая направленность	2,7	5,1*
Коммуникативная направленность	8,8	7,5
Глористическая направленность – на самоутверждение	8,7	7,8
Практическая направленность – радость от процесса работы	3,2	7,6*
Пугностическая направленность – удовлетворение от преодоления опасности	9,1	6,3*
Романтическая направленность	8,9	7,7
Гностическая направленность	3,4	8,6**
Эстетическая направленность	3,5	8,5**
Гедонистическая направленность – на удовольствия	9,2	6,3*
Акquisитивная направленность – на коллекционирование, накопление	1,3	2,5

Условные обозначения: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

романтической, коммуникативной и глористической направленности (9,1; 8,8; 8,7 баллов). В нормативной группе доминировали гностическая, эстетическая и глористическая формы направленности, проявляемые в диапазоне от 7,8 до 8,6 баллов (табл. 1). Показатели пугностической и гедонистической направленности на статистически значимом уровне были ниже ($p < 0,05 - 0,01$), по сравнению с девиантной группой. Отсутствие значимых различий, несмотря на высокие показатели, наблюдалось по выраженности коммуникативной, глористической и романтической направленности. Самыми низкими проявлениями в обеих группах были показатели акхизитивной направленности (1,3–2,5 балла).

Эмпирические данные, полученные в сравнительном исследовании форм направленности личности (табл. 1) нашли подтверждение и при изучении мотивационных тенденций в девиантных и нормативных подростковых группах (табл. 2). Из результатов таблицы 2 следует, что доминирующими мотивационными тенденциями являлись: трудофобия (93,0%), гедонизм (92,0%), низкая мотивация к достижениям (92,0%), прагматическое отношение к людям и поведенческая стереотипизация (91,0%). На уровне 83,0–89,0% в данной группе отмечались следующие тенденции: самоустранение от ответственности, эгоцентрическая мотивация, нравственный нигилизм, повышенная склонность к риску и пренебрежение к внешним опасностям, познавательный инфантилизм, пессимизм, квазикоммуникативная направленность,

правовой нигилизм, безразличие к общепринятым способам самореализации. В нормативной группе выраженность данных мотивационных тенденций был на статистически значимом уровне ниже, по сравнению с группой девиантов.

Учитывая, что базисными источниками направленности выступают потребностно-мотивационные составляющие, то возникает необходимость проверить их значимость в генезисе девиации. Особенно это касается влияния потребностей в острых ощущениях, поиске новых впечатлений, непереносимости однообразия и др. Из результатов табл. 3 видно, что показатели выделенных потребностей оказались, на статистически значимом уровне ($p < 0,05 - 0,01$), выше в группе девиантов, характеризуясь высокоуровневой выраженностью, по сравнению с данными нормативной группы. Все показатели исследуемых нормативно-ориентированной группы располагались в среднем диапазоне (табл. 3).

Как уже отмечалось выше, в структуре мозаичной направленности существенное место занимает эмоциональный дискомфорт, в виде фоновой депрессивности. Основываясь на этом, нами была предпринята попытка сравнительного анализа таких эмоциональных индикаторов как склонность к сниженному настроению, аффективному поведению и состоянию депрессии. Изучение степени выраженности данных эмоциональных индикаторов (табл. 4) показало доминирование высокой выраженности указанных эмоциональных проявлений в группе девиантов, проявляясь на стати-

Таблица 2

Сравнительные показатели мотивационных тенденций в подростковых группах с девиантной и нормативной направленностью

Исследуемые мотивационные тенденции (по С.В. Петровой)	Сравнительные показатели (%) мотивационных тенденций в группах	
	Девиантной направленностью	Нормативной направленностью
Акхизитивная (монетарная направленность)	78,0	51,0
Гедонистическая направленность	92,0	37,0
Пессимистическая мотивация	83,0	14,0
Квазикоммуникативная мотивация	86,0	27,0
Познавательная-инфантильная	89,0	32,0
Избегание трудовых усилий (трудофобия)	93,0	41,0
Нигилистическое отношение к правовым нормам	81,0	19,0
Нравственный нигилизм	87,0	34,0
Слабовыраженная мотивация к достижениям	92,0	18,0
Безразличие к общепринятым способам самореализации	85,0	13,0
Прагматическое отношение к людям	91,0	26,0
Пренебрежение внешних опасностей	84,0	23,0
Поведенческая стереотипизация	91,0	28,0
Самоустранение от ответственности	89,0	15,0
Эгоцентрическая мотивация	88,0	29,0
Повышенная склонность к риску	86,0	22,0

Таблица 3

Доминирующие потребности в поиске острых ощущений и риска

Исследуемые доминирующие потребности в поиске острых ощущений и риска (по М. Цукерману)	Показатели ПООР (по 10-ти балльной шкале) в группах с направленностью поведения	
	Девиантной	Нормативной
ПООР (потребности в поиске острых ощущений)	8,9 (в)	5,3* (с)
НО (непереносимость однообразия)	9,2 (в)	6,8* (с)
ПНВ (поиск новых впечатлений)	8,8 (в)	5,9 (с)
НСТ (неадаптивное стремление к трудностям)	8,6 (в)	4,2** (с)

Условные обозначения: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; уровни ДПООР: «в» – высокий, «с» – степени.

Таблица 4

Эмоциональные проявления в подростковых группах с девиантной и нормативной направленностью

Исследуемые эмоциональные проявления (ЭП)	Степень выраженности ЭП	Показатели ЭП (балл/%) в группах с направленностью поведения	
		девиантной	нормативной
Склонность к сниженному настроению (по В.В. Бойко)	Повышенная	11,5/61,0	10,2/13,4
	Умеренная	8,8/31,0	7,6/35,6
	Низкая	3,9/8,0	2,6/41,0
Склонность к аффективному поведению (по В.В. Бойко)	Повышенная	10,7/71,8	10,0/14,6
	Умеренная	7,9/23,0	5,2*/54,3
	Низкая	4,0/6,2	2,3/30,7
Состояние депрессии (по В.А. Жмурову)	Повышенная	79,0/46,0	8,0**/9,2
	Умеренная	65,0/35,0	53,0**/26,5
	Легкая	41,0/19,0	32,0**/64,3

Условные обозначения: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Таблица 5

Проявления агрессивных форм поведения в подростковых группах с девиантной и нормативной направленностью

Исследуемые формы агрессивного поведения (по Бассу-Дарки)	Показатели агрессивного поведения (баллы) в группах с направленностью	
	Девиантной	Нормативной
Физическая агрессия	7,8	4,3*
Косвенная агрессия	8,1	4,7*
Раздражительность	8,3	5,1*
Негативизм	7,2\9	2,9**
Обидчивость	8,6	5,2*
Подозрительность	7,7	4,8*
Вербальная агрессия	8,5	5,4*
Чувство вины (уязвимости)	5,4	6,3*

Условные обозначения: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

стически значимом уровне ($p < 0,01$), в диапазоне 46,0–71,8% случаев. В контрольной группе, напротив – преобладали низкие и среднеуровневые показатели сниженного настроения (76,6%), склонности к аффективному поведению (85,0%) и состояния депрессивности – 98,8% (табл. 4).

Принимая во внимание тот факт, что в большинстве случаев девиантность проявляется на фоне различных видов агрессивности, мы попытались сравнить показатели актуализации физической, вербальной и косвенной агрессивности в подростковых группах с девиантной и нормативной

направленностью. Результаты эмпирического исследования, представленные в таблице 5, свидетельствуют о высокой выраженности в группе девиантов таких видов агрессивности как вербальная агрессия (8,5 баллов), обидчивость (8,6 баллов), раздражительность (8,3 балла), косвенная агрессия (8,1 балла). На повышенном уровне проявлялись подозрительность, негативизм, физическая агрессия (7,7–7,9 баллов). В группе исследуемых с нормативной направленностью несколько повышенными оказались проявления чувства вины (6,3 балла), вербальной агрессии (5,4 балла), раздражительно-

сти и обидчивости (5,1–5,2 баллов). Среди низковыраженных проявлений агрессивности в этой группе выделялись показатели негативизма (2,9 балла) и физическая агрессия (4,3 балла). Остальные показатели агрессивности располагались в среднем диапазоне (4,3–4,8 баллов).

Обобщение сравнительных данных, связанных с разноуровневыми показателями личностной направленности, полученных на примере подростковых групп с девиантной и нормативной направленностью, дает основание полагать, что направленность личности в обеих группах характеризуется мозаичностью, отличающейся «пестротой» в соотношении показателей, форм, качеств, видов, мотивационных тенденций, эмоциональных состояний и видов агрессивности (рис. 1, 2 и табл. 1–5). Так, например, у девиантных подростков мозаичность направленности выражается в доминировании деструктивных эго-ориентированных форм, включающих ориентации на самоутверждение, гедонизм, преодоление опасности, романтику, на фоне низкой выраженности альтруистической, когнитивной и практико-созидательной ориентации. В группе с нормативной направленностью, проявления указанных личностных форм были прямо противоположными ориентациям исследуемых девиантной группы. Полярность мозаичности личностной направленности в исследуемых группах отмечалась и при сопоставлении показателей личностного смысла, когнитивной сферы и эмоционального дискомфорта в виде депрессивного фона (рис. 2).

В заключительной части работы хотелось бы остановиться на ряде вопросов, связанных с генезисом девиантных новообразований, требующих некоторых уточнений. На наш взгляд, рассмотрение этих вопросов предполагает с одной стороны уточнение о каких девиантных новообразованиях идет речь, а с другой стороны – насколько равнозначны формы, качества и компоненты мозаичной направленности в генезисе девиантных новообразований? И, наконец, немаловажным вопросом является и то почему именно мозаичность направленности рассматривается в качестве ведущего феномена в генезисе девиантных новообразований?

Ответом на первый вопрос может служить авторская позиция о том, что девиантным новообразованием в данном исследовании выступает мозаичность личностной направленности, в совокупности с ее разноуровневыми деструктивными структурными составляющими, являющейся мотивационно-целевым базисом в генезисе пассивных и активных девиантных новообразований. Говоря о равнозначности влияния структурных образований направленности на генезис девиантных новообразований, необходимо рассматривать их в контексте иерархической значимости. На наш взгляд, боль-

ший вес в генезисе девиантных новообразований имеют уровень направленности, мировоззрение, убеждения, позитивные мотивационные тенденции, конструктивный личностный смысл. Что же касается предпочтительности выбора мозаичности направленности в качестве базовой детерминанты девиантных новообразований, необходимо ещё раз отметить, что направленность личности выступает в качестве ведущего целостного мотивационно-целевого регулятора поведения личности. Поэтому деструктивные изменения в структуре личностной направленности, в форме метафорической мозаичности, могут способствовать генезису девиантных новообразований в пассивных или активных формах, обусловленных локальным или комплексным влиянием её подструктур и компонентов.

Таким образом, мозаичность личностной направленности, как девиантное новообразование, характеризуется размытостью доминирующей личностной цели, деструктивностью мотивационных тенденций, диссонансностью личностного смысла, разрозненностью интересов и увлечений, доминированием депрессивного фона, неприятием внешнего мира с его требованиями, нормами. Тем самым она выступает основой генезиса девиаций, являющихся новыми формами поведения либо на уровне личности, либо новыми на уровне социума.

Библиографический список

1. Бомба Я. Юношеская депрессия // Невропатология и психиатрия. – 1987. – Вып. 10. – С. 1501–1503.
2. Гилинский Я.Л. Преступность // Глобализация и девиантность. – СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2006. – С. 68–69.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм: психологический взгляд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320с.
4. Платонов К.К. Психология. – М.: ФИС, 1984. – 255 с.
5. Скроцкий Ю.А. Становление личности и психические отклонения. – СПб.: Алетей, 2009. – 352 с.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.
7. Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. Детско-молодежная девиантология. – Кострома: КГУ, 2016. – 379 с.
8. Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. Психодиагностика детско-молодежной девиантности. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – 250 с.
9. Фетискин Н.П. Типологии девиантных новообразований в детско-молодежных группах // Ярославский психологический вестник. – 2017. – № 37. – С. 60–65.

Конева Елена Витальевна

доктор психологических наук, доцент

Солондаев Владимир Константинович

кандидат психологических наук, доцент

Отрошко Лидия Олеговна

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

ev-kon@yandex.ru, solond@yandex.ru, lidijaotroshko@rambler.ru

ДЕТЕРМИНАНТЫ «НЕУСТАВНЫХ ОТНОШЕНИЙ» (БУЛЛИНГА) В ШКОЛЬНЫХ КЛАССАХ И УЧЕБНЫХ ГРУППАХ*

В статье описаны результаты исследования особенностей «неустановленных отношений» в инклюзивных классах в сравнении с проявлениями аналогичного феномена в обычных учебных коллективах, а также классах, объединяющих детей со смешанными специфическими расстройствами развития.

Обнаружено, что инклюзивные классы отличаются от других учебных коллективов меньшей выраженностью «неустановленных отношений» (буллинга). Социальный статус человека в группе в определенной степени связан с его восприятием выраженности буллинга в группе, к которой он принадлежит. Возрастная обусловленность буллинга заключается главным образом в изменении с возрастом характера его связи с другими социально-психологическими феноменами, развивающимися в группе. Наиболее существенным для дифференциации учебных групп по степени выраженности буллинга является такой его показатель как нерегламентированная внутригрупповая иерархия.

Ключевые слова: «неустановленные отношения», инклюзивное обучение, буллинг, внутригрупповой социальный статус.

В числе социально-психологических проблем, сопровождающих как среднее вообще, так и профессиональное образование, немалая доля принадлежит явлению, получившему название буллинг. Данный термин объединяет различные формы физического и психического насилия, которое проявляется как в среде учащихся, так и в отношениях между учениками и преподавателями.

Среди детерминант буллинга называются многочисленные характеристики участников образовательного процесса, а именно пол [1; 6; 8], возраст [5; 6], особенности самоидентификации [9; 10], академическая успеваемость потенциальных жертв буллинга [11], отношение к буллингу лиц, непосредственно в нем не участвующих (одноклассников, учителей и родителей) [7; 9]. Кроме того, приводятся данные о связи социального статуса человека в группе и степени его подверженности буллингу. Так, в обычных классах около 4% учащихся не рассматриваются никем из их одноклассников как друзья. Именно они являются потенциальными жертвами школьной агрессии [7].

Перед исследованием, результаты которого описаны в данной статье, ставилась цель выявить некоторые детерминанты буллинга в школьных учебных коллективах инклюзивного образования. Полученные результаты сопоставлялись с данными, полученными ранее на выборках учащихся обычных классов, а также учебных коллективов, объединяющих детей с ОВЗ (смешанные специфические расстройства психологического развития).

Основная выборка включала три группы учащихся классов инклюзивного обучения: 29 в возрасте от 12 до 13 лет, из них 9 девочек, 20 мальчиков (6 класс); 16 учащихся в возрасте от 13 до 14 лет, из них 7 девочек, 10 мальчиков (7 класс);

26 учащихся в возрасте от 14 до 15 лет, из них 9 девочек, 17 мальчиков (8 класс). Среди испытуемых 10 человек с ОВЗ (смешанные специфические расстройства психологического развития): 3 в 6 классе; 3 в 7 классе; 4 в 8 классе.

Выборка сравнения состояла из 7 групп:

группа 1 состояла из учащихся профессионального колледжа, не имеющих клинически выраженных нарушений интеллектуального развития: 32 человека (16 юношей и 16 девушек), медиана возраста 17 лет;

группа 2 – учащиеся колледжа, имеющие смешанные специфические расстройства психологического развития: 22 человека (13 юношей и 9 девушек), медиана возраста 15 лет;

группа 3 – воспитанники интерната со смешанными специфическими расстройствами психологического развития: 16 человек (15 юношей и 1 девушка), медиана возраста 16 лет;

группа 4 – слабоуспевающие школьники, не имеющие клинического диагноза – 17 человек (13 юношей и 3 девушки), медиана возраста 14 лет;

группа 5 – школьники со смешанными специфическими расстройствами психологического развития: 49 человек (32 юноши и 17 девушек), медиана возраста 14,5 лет;

группа 6 – школьники, не имеющие клинических психических расстройств, не имеющие специфических особенностей успеваемости, 46 человек (30 юношей и 16 девушек), медиана возраста 16 лет.

Изучение буллинга в инклюзивных классах целесообразно с точки зрения возможных рисков объединения в одном учебном коллективе лиц с различным интеллектуальным статусом. Гипотетически состав учебных коллективов (однородный или смешанный) является одной из детерминант

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10643.

степени выраженности и специфики проявления буллинга.

Нами использовалась методика, выявляющая «неустановленные отношения» в образовательных учреждениях и в организациях различных форм собственности (разработка А.А. Пелевиной [4]).

Методика предполагает диагностику представлений испытуемых о наличии в организации или учебном коллективе отдельных проявлений «неустановленных отношений». Они объединяются в шесть групп.

Внутригрупповая поляризация – социально-психологический феномен, который является результатом систематического обмена мнениями между участниками совместной деятельности и порождает микрогруппы с полярными позициями.

Социальная регуляция поведения в группе – система специфических этапов вхождения в группу и пребывания в ней, которые предписывают членам аутгрупп правила поведения. Соблюдение правил обуславливает процесс перехода из аутгруппы в ингруппу.

Дискриминация членов аутгруппы – когнитивное, эмоциональное и поведенческое предпочтение партнеров по общению, если они являются членами ингруппы и соответствующее ущемление членов аутгруппы.

Принуждение к погашению фактического или мнимого долга – систематическое нерегламентированное извлечение выгоды субъектами «неустановленных отношений» посредством эксплуатации ресурсов членов аутгруппы.

Внутригрупповая иерархия – иерархическое разделение членов группы в соответствии со специфическими показателями их принадлежности к той или иной микрогруппе.

Землячество – образование микрогрупп по территориальному принципу, который связан с местом проживания до прибытия в учреждение. Микрогруппы являются внутренне закрытыми, и в них отсутствуют элементы «неустановленных отношений». Концепция методики предполагает, что она фактически выявляет восприятие и оценку испытуемыми выраженности различных проявлений буллинга в учебных коллективах, не дифференцируя субъектов и объектов буллинга. Другими словами,

испытуемый, работая с методикой не идентифицирует себя ни с носителями установок «неустановленных отношений», ни с их жертвами.

Поскольку, как было указано выше, социометрический статус может являться детерминантой буллинга, использовалась также методика социометрии в варианте, включающем положительные и отрицательные выборы. Для математической обработки данных применялся анализ значимости различий, кластерный анализ, дисперсионный анализ [12].

Результаты исследования. Ранее были проанализированы результаты выборки сравнения (группы 1–6) [3]. Было обнаружено, что в учебных коллективах, состоящих из учащихся с ОВЗ (смешанные специфические расстройства психологического развития), уровень буллинга значительно отличается от такового в обычных учебных коллективах. Смешанные специфические расстройства развития, таким образом, сами по себе не оказывают влияния на степень и структуру проявлений «неустановленных отношений» (буллинга) в учебных коллективах. Микросоциальные условия (например, условия обучения) – более сильная детерминанта «неустановленных отношений» (буллинга), нежели интеллектуальный статус учащихся. Отдельные проявления буллинга имеют разную степень специфичности в отношении отдельных групп. В частности, «принуждение к погашению фактического или мнимого долга», а также «нерегламентированная внутригрупповая иерархия» наиболее отчетливо отличают группы 1–6 друг от друга.

В таблице 1 представлены результаты сравнения учащихся инклюзивных классов с группами 1–6 по выраженности «неустановленных отношений». Цифры, означающие отсутствие значимых различий, выделены полужирным шрифтом.

Как в целом по показателю «неустановленных отношений», так и по большинству дескрипторов, в наименьшей степени группа учащихся инклюзивных классов отличается от учащихся обычных и смешанных классов, объединяющих детей с ОВЗ (смешанные специфические расстройства психологического развития); в наибольшей степени отличается от выборки учащихся колледжа. Однако выборка инклюзивных классов объединяет детей

Таблица 1

Статистическая значимость отличий учащихся инклюзивных классов от групп 1–6, величина p (p-value)

Параметр\группа	1	2	3	4	5	6
Уровень «неустановленных отношений»	<0,0001	0,0013	<0,0001	0,0021	0,3346	1,0000
1. Внутригрупповая поляризация	<0,0001	<0,0001	0,225	0,001	<0,0001	<0,0001
2. Социальная регуляция поведения в группе	0,2	1,0	0,06	1,0	1,0	1,0
3. Дискриминация позиций членов аутгруппы	0,0008	0,0004	0,10	0,002	0,10	0,25
4. Принуждение к погашению фактического или мнимого долга	0,03	0,11	0,0002	0,92	0,92	0,92
5. Нерегламентированная внутригрупповая иерархия	0,0003	0,132	0,02	0,003	0,33	0,79
6. Землячество	0,12	0,0006	0,09	0,67	0,01	1,0

Таблица 2

Статистическая значимость отличий учащихся 8-го инклюзивного класса от групп 1–6, величина p (p-value)

Параметр\группа	1	2	3	4	5	6
Уровень «неуставных отношений»	0,0004	0,002	0,0003	0,007	0,21	1,0
1. Внутригрупповая поляризация	0,0005	<0,0001	0,43	0,006	<0,0001	<0,0001
2. Социальная регуляция поведения в группе	1,0	1,0	0,51	1,0	1,0	1,0
3. Дискриминация позиций членов аутгруппы	0,14	0,07	0,74	0,09	1,0	1,0
4. Принуждение к погашению фактического или мнимого долга	0,27	0,43	0,003	1,0	1,0	1,0
5. Нерегламентированная внутригрупповая иерархия	<0,0001	0,0003	0,0004	0,0001	<0,0001	0,0001
6. Землячество	0,81	0,02	0,38	1,0	0,45	1,0

Таблица 3

Средние значения выраженности буллинга в различных выборках. Группа 7 состоит из всех используемых в исследовании инклюзивных классов. Значения округлены до целых чисел

Параметр\группа	1	2	3	4	5	6	7
Уровень «неуставных отношений»	70	71	65	70	77	79	80
1. Внутригрупповая поляризация	6	7	5	6	7	7	4
2. Социальная регуляция поведения в группе	11	112	11	13	12	12	13
3. Дискриминация позиций членов аутгруппы	16	16	17	15	18	18	19
4. Принуждение к погашению фактического или мнимого долга	19	19	16	20	20	20	21
5. Нерегламентированная внутригрупповая иерархия	10	11	10	10	12	13	14
6. Землячество	7	6	6	7	7	8	9

Таблица 4

Средние значения выраженности буллинга в учебных группах и величина стандартного отклонения. Группа 7 состоит из 8-го инклюзивного класса. Значения округлены до целых чисел

Параметр\группа	11	22	33	44	55	66	77
Уровень «неуставных отношений»	70	71	65	70	77	79	81
1. Внутригрупповая поляризация	6	7	5	6	7	7	4
2. Социальная регуляция поведения в группе	11	12	11	13	12	12	13
3. Дискриминация позиций членов аутгруппы	16	16	17	15	18	18	18
4. Принуждение к погашению фактического или мнимого долга	19	19	16	20	20	20	21
5. Нерегламентированная внутригрупповая иерархия	10	11	10	10	12	13	16
6. Землячество	7	6	6	7	7	8	8

и подростков от 12 до 15 лет. Целесообразно дополнительно сравнить обучающихся инклюзивных классов 15 лет (8 класс) с испытуемыми близких по возрасту групп (группы 1–6). Результаты приведены в таблице 2.

Структура различий достаточно устойчива, как видно из сравнения данных таблиц 1 и 2. Группы со сходными возрастными характеристиками значимо отличаются друг от друга по суммарному баллу методики «неуставных отношений», тогда как отдельные дескрипторы чаще показывают сходство между различными группами. Этот факт может свидетельствовать, во-первых, о выраженной роли возрастных характеристик в степени проявления и структуре буллинга. Во-вторых, дифференцирующими дескрипторами являются внутригрупповая поляризация и нерегламентиро-

ванная внутригрупповая иерархия. Нерегламентированная внутригрупповая иерархия, судя по данным предыдущих исследований – устойчивый параметр дифференциации групп, что показывает относительно высокое значение данного компонента для испытуемых.

Значение для дифференциации групп по уровню буллинга такого показателя «неуставных отношений» как «принуждение к погашению фактического или мнимого долга», по-видимому, неустойчиво: при анализе групп 1–6 проявлялись значимые различия по данному дескриптору; при расширении выборки за счет инклюзивных классов дифференцирующее значение этого показателя не подтвердилось. Сопоставляя данные результаты с полученными нами ранее [2], отметим, что в учебных коллективах наиболее значимыми для ана-

лиза структуры «неустановленных отношений» выступают иные, по сравнению с учебными, проявления.

Для интерпретации статистической значимости различий требуются данные о средних значениях сравниваемых параметров. Они приведены в таблицах 3 и 4.

Из таблиц 3 и 4 следует, что инклюзивные классы отличаются наименьшими показателями «неустановленных отношений» по сравнению с другими группами (методика имеет обратную шкалу – более высокие показатели соответствуют меньшему уровню буллинга). Это относится как к инклюзивным классам разного возраста, так и к 8-му классу, учащиеся которого совпадают по возрасту с испытуемыми других групп.

Различия суммарного балла «неустановленных отношений» между тремя классами (6-ой, 7-ой, 8-ой) по критерию Краскела-Уоллеса отсутствуют: $Kruskal-Wallis\ chi-squared = 2,9022$; $df = 2$; $p-value = 0,23$. Различия между классами по отдельным группам дескрипторов имеют место, судя по данным многомерного робастного дисперсионного анализа: $Wilks\ \lambda = 0,57079$; $Chi2-Value = 37,289$; $DF = 12,000$; $p-value = 0,0002$. Но эти различия диагностически незначительны.

Половые различия в нашей выборке не выявлены, возможно, по причине существенного преобладания испытуемых мужского пола (166 человек) над испытуемыми-девушками (87 человек).

Среди детерминант буллинга отмечается социальное положение обучающихся в классе. Поэтому есть основание предполагать, что социометрический статус связан с восприятием испытуемыми проявлений буллинга в учебной группе. На выборке инклюзивных классов данная гипотеза была проверена. Связи между измеряемыми показателями в 6-ом и 7-ом классе не обнаружено. В 8-ом классе количество отрицательных социометрических выборов и социальная регуляция поведения в группе связаны прямой связью ($r = 0,40$; $p-value = 0,04$). Также обнаружена обратная связь индекса социометрического статуса и социальной регуляции поведения в группе ($r = -0,54$; $p-value = 0,005$). Чем меньше в группе социальной регуляции, по мнению подростка, тем реже его выбирают. И наоборот – чем выше в группе уровень социальной регуляции, тем выше статус подростка, который так считает.

Таким образом, социальный статус человека в группе в определенной степени связан с его восприятием выраженности буллинга. Что касается возможного влияния одного из этих показателей на другой, то оно, по-видимому, взаимно, и оба феномена формируются в процессе развития группы одновременно.

Судя по приведенным результатам, существует возрастная обусловленность не столько общего уровня «неустановленных отношений» или отдельных

проявлений данного феномена, сколько механизма их «встроенности» в другие процессы, происходящие в группе. Кроме того, выявляется роль внутригрупповой поляризации и социальной регуляции поведения в группе как важных показателей «неустановленных отношений» в учебных коллективах. Имеется в виду, что по мере возрастного развития участников изучаемых нами процессов именно указанные проявления буллинга вступают во взаимодействие с социальной структурой группы.

Необходимо заметить, что в целом выраженность «неустановленных отношений» в образовательных учреждениях невысока (согласно нормам используемой методики, имеющей обратную шкалу, уровень изучаемого феномена ниже 60 баллов является высоким; 61–75 баллов – средним; 76 и выше баллов – низким). При этом, как следует из таблиц 3 и 4, низким является уровень феномена только в школьных классах, а именно в группах 5, 6, 7, включающих школьников со смешанными специфическими расстройствами психологического развития (группа 5), школьников, не имеющих клинических психических расстройств, не имеющих специфических особенностей успеваемости (группа 6) и учащихся инклюзивных классов. Из трех названных групп две являются однородными с точки зрения интеллектуального статуса учащихся, одна – смешанная. При этом смешанная группа (учащиеся инклюзивных классов) значительно отличается от общей выборки: средний суммарный балл по обратной шкале 79,69 против 73,50, различия значимы по критерию Вилкоксона в модификации Манна-Уитни $W = 4183,5$; $p-value = 7,1e-06$.

Значимо более высокое благополучие инклюзивных классов по сравнению с общим массивом испытуемых может объясняться повышенным вниманием педагогов к дисциплине в классах такого рода. Кроме того, существенно, что выборка инклюзивных классов отличается от общей выборки статистически значимо меньшей дисперсией по параметрическому и непараметрическому критериям: $Bartlett's\ K-squared = 13,1$, $p-value = 0,0003$; $Fligner-Killeen\ med\ chi-squared = 15,7$, $p-value = 7,523e-05$. Это может означать, что в инклюзивных классах установлен некий консенсус в отношении норм взаимодействия, при котором индивидуальная приверженность «неустановленным отношениям» или индивидуальная подверженность им не оказывает существенного влияния на функционирование группы.

Выводы по проведенному исследованию заключаются в следующем. 1. Инклюзивные классы отличаются от обычных классов, а также классов и учебных групп для детей, имеющих смешанные специфические расстройства психологического развития, меньшей выраженностью «неустановленных отношений» (буллинга). 2. Социальный статус человека в группе в определенной степени связан

с его восприятием выраженности буллинга в группе, к которой он принадлежит. 3. Возрастная обусловленность буллинга заключается главным образом в изменении с возрастом его связанности с другими социально-психологическими феноменами, развивающимися в группе.

Библиографический список

1. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2009. – 704 с.

2. Конева Е.В., Солондаев В.К., Пелевина А.А., Ванцева Ю.В. «Неуставные отношения»: моббинг и булинг // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 4. – С. 65–69.

3. Конева Е.В., Солондаев В.К., Пелевина А.А. «Неуставные отношения» в учебных коллективах // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (40). – С. 95–99.

4. Пелевина А.А. «Неуставные отношения» как социально-психологический феномен: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 244 с.

5. Соловьев Д.Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Наукоедение – Выпуск 3. – Май-июнь 2014. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (дата обращения: 25.08.2017).

6. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект / под общ. ред. К.С. Шалагиной. – Тула: Изд-во «ГРИФ и К», 2014. – 237 с.

7. Espelage D.L., Gutzell E.W., Gutzell J.M. Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention – 472 p.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id=viSRagAAQBAJ&dq> (дата обращения: 25.08.2017).

8. Violence reduction in schools – how to make a difference: A handbook. Co-ordinated by Chris Gittins Government lead advisor on improving behaviour, attendance and violence reduction in schools United Kingdom. Building a Europe for and with Children: Children and Violence. Action Programme Council of Europe, January 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/violencehandbook> (дата обращения: 12.09.2017).

9. Tsang S.K.M., Hui E.K.P., Law B.C.M. Bystander Position Taking in School Bullying: The Role of Positive Identity, Self-Efficacy, and Self-Determination // TheScientific World JOURNAL. – Volume 11 (2011). – Pp. 2278–2286. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1100/2011/531474> (дата обращения: 12.08.2017).

10. Participant role approach to school bullying: implications for interventions // Journal of Adolescence. – Volume 22, Issue 4, August 1999. – Pp. 453–459. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sciencedirect (дата обращения: 25.08.2017).

11. Lam S.-f., Law W., Chan C.-K., et al. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective // School Psychology Quarterly, 30 (1). – Pp. 75–90. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000067> (дата обращения: 12.08.2017).

12. R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.R-project.org/> (дата обращения: 20.07.2016).

Миронова Татьяна Ивановна
доктор психологических наук, профессор
Фетискин Дмитрий Николаевич
кандидат психологических наук
Костромской государственной университет
mironova@ksu.edu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И СТЕРЕОТИПЫ В ГЕНЕЗИСЕ ДЕТСКО-МОЛОДЁЖНОГО НИГИЛИЗМА*

Данная статья посвящена исследованию структурных социально-психологических параметров правового нигилизма и его детерминации в социально-значимых ситуациях. Говоря о социально-психологической структуре детерминант правового нигилизма, мы ограничились узким, или специфическим, подходом к ее исследованию. В этой связи за основу исследования были гипотетически взяты две подструктуры: противоправные социальные установки и стереотипы в системе межличностных деструкций.

Социально-психологической составляющей первой подструктуры явился параметр искажённого восприятия права как инструмента властного принуждения. Вторым параметром было недоверие к праву и его возможностям в реализации лично значимых и межличностных проблем. Третьим параметром, обуславливающим генезис правового нигилизма, является ошибочная уверенность в безотказности разрешения значимых проблем неправовыми способами.

Вторую подструктуру социально-психологической детерминации правового нигилизма составили следующие параметры: утрата межличностного доверия, межличностные деструкции, несправедливость и напряжённость в межличностных отношениях.

Ключевые слова: правовой нигилизм, структура, стереотипы, генезис правового нигилизма, восприятие права, недоверие к праву и межличностным отношениям, противоправные установки, фрустрационные ситуации.

Согласно разработанной нами концепции о социально-психологической природе правового нигилизма рассмотрение психологической структуры детерминант правового нигилизма ограничено узким, или специфическим, подходом к ее исследованию. В этой связи за основу исследования были гипотетически взяты две подструктуры: противоправные социальные установки и стереотипы в системе межличностных деструкций [4].

Социально-психологической составляющей первой подструктуры явилось: восприятие права как инструмента властного принуждения. Статистический вес этого параметра в большей степени был характерен для подростковых групп, проявляясь на уровне 65% случаев. В юношеских и молодежных группах данный параметр оценивался примерно одинаково, располагаясь в диапазоне 45–52% случаев. Доминирование этого параметра в подростковых группах, очевидно, обусловлено большей зависимостью от родителей и педагогов на фоне пульсации псевдовзрослости.

Вторым параметром было недоверие к праву и его возможностям в реализации лично значимых проблем. Оценки данного параметра были диаметрально противоположны первой тенденции. Это недоверие к праву было почти предельным в оценках молодежных групп, составляя 93%.

Довольно высокими оценки недоверия к праву оказались и в юношеских группах, встречаясь на уровне 84%.

В подростковых группах этот показатель был несколько ниже и равнялся 69%. Достоверность

этих результатов нашло подтверждение в ряде работ [1], где показано, что современная личность оказалась перед необходимостью непрекращающегося самоопределения в быстро меняющихся конкурентных условиях. Ее сознанию открылась реальность, наполненная трудноразрешимыми противоречиями и несправедливостью.

Третьим параметром, обуславливающим генезис правового нигилизма, является ошибочная уверенность в безотказности разрешения значимых проблем неправовыми способами. Выраженность данного параметра, как бы это ни казалось странным, оказалась идентична первому. То есть максимальные значения отмечались в молодежных группах (78% случаев), а минимальные в подростковых группах – 54% случаев. В юношеских группах проявление этого параметра составило 65% случаев. И наконец, оценки утверждения о признании нарушения закона как нормативного поведения, несмотря на свои более сниженные проявления, были подобны предыдущим тенденциям. В молодежных группах ориентации на разрешение значимых проблем неправовыми способами наблюдались в 61% случаев (см. табл. 1), в юношеских – 52% и в подростковых – в 44% случаев.

Вторая подструктура социально-психологической детерминации правового нигилизма обозначилась параметром: утрата межличностного доверия. Количественная выраженность этого параметра располагалась в диапазоне 28–69% случаев. Минимальные показатели этого параметра (28%) отмечались в подростковых группах, а максималь-

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 160601113).

Таблица 1

Социально-психологические детерминанты правового нигилизма в детско-молодежных группах

Исследуемые детерминантные подструктуры ПН	Парциальные проявления социально-психологической детерминации правового нигилизма (ПН)	Показатели ПН в группах(%)		
		подростковых	юношеских	молодежных
Противоправные социальные установки и стереотипы	Восприятие права как инструмента властного принуждения и послушания	63,0	45,0	52,0
	Недоверие к праву и его возможностей в реализации значимых проблем	69,0	81,0	94,0
	Уверенность в безотказности разрешения значимых проблем неправовыми способами	54,0	65,0	78,0
	Признание нарушения Закона как нормативного поведения	44,0	52,0	61,0
Межличностные деструкции	Утрата межличностного доверия	28,0	53,0	69,0
	Несправедливость в межличностных деловых отношениях	81,0	39,0	63,0
	Низкая культура общения	41,0	58,0	74,0
	Индивидуализм	13,0	37,0	57,0
	Повышенная коммуникативная напряженность	56,0	73,0	82,0

ные (69%) – в молодежных. В юношеских группах этот параметр обнаруживался в 52% случаях.

В целом, эти факты, особенно касающиеся юношеских молодежных групп, свидетельствуют о серьезной социальной патологии в российском обществе. Подтверждается это установленными тенденциями проявления несправедливости в межличностных отношениях, низкой культуры общения, индивидуализма и повышения коммуникативно-нигилистической напряженности (табл. 1)

Основываясь на этом, нами была выдвинута гипотеза о предпочтительности изучения правового нигилизма методом проективно-ситуационного анализа. Данный метод – метод анализа значимых ситуаций широко использовался в практике Костромской психологической школы [2; 3; 5]. Его применение, на наш взгляд, не потеряло актуальности и в современной реальности, особенно при исследовании такой острой социальной проблемы, какой является проблема детско-молодежного правового нигилизма.

Данный метод, на наш взгляд, может в значительной мере актуализировать проявление стереотипов правового нигилизма и противоправных поведенческих актов. Для реализации этой цели нами были подобраны тестовые ситуации открытого типа, свя-

занные с полимодальной личностной зависимостью (превосходством или унижением), экстремальным воздействием на личность (ситуации угрозы или ценностной дефицитарности), защитой личностной репутации или оппозиционного инфантильного нигилизма и др. В данной ситуации должны актуализироваться все типы правового нигилизма.

В связи с этим интересно проследить формирование стереотипов в ситуациях личностного превосходства, т.е. когда партнер, ситуативный субъект или группа, оказывается в ситуации разномодальной зависимости (физической, возрастной, интеллектуальной, большего опыта криминогенности).

В нашем исследовании (табл. 2) рассматривалась ситуация следующего типа: «если младшие или сверстники не подчиняются мне, я могу их...». Анализируя интерактивные стереотипы в исследуемой выборке, можно видеть, что независимо от личностных характеристик у большинства исследуемых преобладал стереотип вербальной аргументированности, связанный со стремлением убедить партнера или группу. Наибольшая выраженность данного стереотипа конструктивно- разрешающего типа правового нигилизма взаимодействия с другими людьми характерна для исследуемых обоих полов.

Таблица 2

Стереотипы полимодальной актуализации типов правового нигилизма

Исследуемые	Стереотипы поведенческих стратегий в ситуациях превосходства (в % случаев)				
	убедить	оставить в покое	оскорбить	ударить	затруднились ответить
Лица мужского пола	68,0	13,0	9,0	10,0	
Подростковые группы	68,0	24,0	4,0	4,0	
Юношеские группы	63,0	21,0	5,0	11,0	
Молодежные группы	67,0	19,0	5,0	9,0	
Лица женского пола	72,0	17,0	7,0	3,0	1,0
Подростковые группы	52,0	22,0	14,0	3,0	
Юношеские группы	77,0	19,0	4,0	12,0	
Молодежные группы	76,0	16,0	6,0		2,0

Вторым по значимости был нейтральный стереотип конструктивно-разрешающего типа правового нигилизма, т.е. стремления невмешательства в межличностные взаимоотношения. Данный стереотип несколько чаще встречался у лиц женского пола и в возрастной выборке лиц юношеского возраста (14–17 лет), как правило, испытывающих повышенную тревожность, неуверенность и, видимо, в силу этого склонных к компромиссности поведения. Наряду с этим определенное место в межличностных отношениях молодежи имели стереотипы вербальной и физической агрессивности, актуализирующие оппозиционный делинквентный типы нигилизма. Данные стереотипы чаще всего были типичны для лиц мужского пола (табл. 3).

Существенным дополнением, обнаруженным и приведенным выше явлениям, могут быть полоролевые стереотипы поведения личности в ситуации защиты репутации (табл. 3), актуализирующие инфантильный и конформный тип нигилизма.

Анализ полоролевых стереотипов строился на основе следующей социально-значимой ситуации: «если кто-то оскорбит достоинства моей девушки (моего парня)».

Данная ситуация затрагивает не только эмоциональную сферу, но и базовую сущность личности. Исходя, из данных таблицы 4 следует, что в этой ситуации заметно прослеживаются противоположные стереотипы у лиц мужского и женского пола. Так, у лиц мужского пола, связанных с посягательством на достоинства близкого человека, преобладают стереотипы физической самообороны (54% случаев) и угрозы оружием или его применением. Данные стереотипы имели почти равные проявления у всех исследуемых, независимо от возраста и образования.

В целом же у лиц мужского пола стереотип конструктивно-разрушающего типа встречался в 2 раза реже по сравнению со стереотипами агрессивного поведения. У лиц женского пола, независимо от исследуемых индивидуальных особенностей, наблюдалось преобладание компромиссного разрешения конфликта, т.е. он фактически в 2 раза был более распространенным и значимым по сравнению со стереотипами агрессивного или делинквентного типа разрешения конфликтных ситуаций.

Обобщая эти данные можно отметить, что содержательные особенности проявления делинк-

Таблица 3

Полоролевые стереотипы правового нигилизма в ситуациях защиты репутации

Исследуемые	Полоролевые стереотипы поведения в ситуациях защиты репутации (в % случаев)				
	попытаюсь мирно разрешить конфликт	буду ее (его) защищать средствами самообороны	могу угрожать оружием и применить его	иной вариант поведения	затруднились ответить
Лица мужского пола	33,0	54,0	11,0		2,0
Подростковые группы	36,0	52,0	12,0		
Юношеские группы	21,0	58,0	16,0		5,0
Молодежные группы	24,0	61,0	10,0		5,0
Лица женского пола	64,0	22,0	7,0	1,0	6,0
Подростковые группы	57,0	32,0	6,0	1,0	4,0
Юношеские группы	77,0	21,0			2,0
Молодежные группы	67,0	20,0	9,0		4,0

Таблица 4

Стереотипы делинквентного нигилизма в ситуации угрозы

Исследуемые	Стереотипы противоправного поведения в состоянии угрозы (в % случаев)					
	пытаются выйти «сухими из воды»	вступают в конфликт (драку)	могут применить холодное оружие	стараятся «унести ноги»	иной вариант поведения	затруднились ответить
Лица мужского пола	54,0	37,0	2,0	7,0		
Подростковые группы	56,0	36,0		8,0		
Юношеские группы	58,0	42,0				
Молодежные группы	50,0	45,0	5,0			
Лица женского пола	51,0	24,0	3,0	20,0	1,0	1,0
Подростковые группы	64,0	16,0		20,0		
Юношеские группы	49,0	21,0		30,0		
Молодежные группы	48,0	30,0	4,0	17,0		1,0

вентного типа нигилизма могут быть рассмотрены в конкретных социальных ситуациях, связанных с той или иной степенью угрозы. Анализ приведенных результатов в таблице 4 в основном подтверждает отмеченные выше поведенческие деструктивные проявления. Так, например, в ситуации угрозы, как у мужского, так и у женского пола, независимо от возраста и образования, доминирующими стереотипами поведения являются стереотипы «сохранения лица» или «стремление выйти сухим из воды». Стереотипы физического противостояния (вступления в драку) чаще всего встречались у лиц мужского пола и несколько реже у лиц женского пола (13% случаев). Стереотипы защитного типа (бегства от источника агрессии) в большей степени наблюдались у лиц женского пола.

Учитывая, что в повседневной жизни экстремальные ситуации встречаются все же значительно реже, нас заинтересовало изучение личностных типологий стереотипов правового нигилизма в различных фрустрационных ситуациях, т.е. ситуациях, препятствующих удовлетворению тех или иных потребностей, значимых социальных интересов и т.д. Стереотипы данного типа рассматриваются нами на проективных моделях поведения (табл. 5), основанных на следующей экспериментальной ситуации: «Когда мне что-то очень нужно решить, легче всего это сделать с помощью...».

Из данных таблицы 5 видно, что большинство исследуемых в ситуациях фрустрации строит свое поведение следующим образом. Это, в первую очередь, стереотипы взаимных услуг по типу «ты – мне, я – тебе», включающие и противоправное поведение. Данные стереотипы преобладали у всех исследуемых, независимо от пола и возраста. Наименьшую значимость этот стереотип имел у лиц с высшим образованием. Причем у лиц мужского пола он встречался в 20% случаев, а у лиц женского пола – в 45% случаев. У остальных групп исследуемых он проявляется с интенсивностью 53–70%.

Вторым, по количественной выраженности, стереотипом в этой ситуации был стереотип лич-

ных просьб, включающих конструктивные, эмпатические и деструктивные формы. Количественное проявление этих стереотипов было на уровне 15–16%.

Кроме стереотипов взаимных услуг, достаточно распространенными во фрустрационных ситуациях являются стереотипы презентно-взятнического типа. Их общий вес у лиц мужского пола составлял в целом 26% случаев, а у лиц женского пола – 20%. Различия внутри исследуемой выборки по данному проявлению стереотипа были несущественными.

Использование разрешающих стереотипов в форме ходатайств было достаточно редким, встречалось только у лиц женского пола (3% случаев) и достигало наибольшей значимости у лиц с высшим образованием (33% случаев).

Стереотипы в форме обещаний, прожектов также встречались редко и в целом не превышали 4% случаев. Эти данные показывают высокую распространенность неформально используемых стереотипов противоправного поведения в виде псевдоромантического, информационного, конформного или делинквентного типов правового нигилизма.

Несомненно, многие фрустрационные ситуации и актуализирующие стереотипы в деструктивных типах правового нигилизма связаны с наличием материальных затруднений. Мы провели их анализ на примере следующей экспериментальной ситуации: «Когда мне нужны деньги и не у кого их одолжить» (табл. 6).

Большинство испытуемых в этой ситуации придерживалось стереотипов инфантильного или конформного типов, проявлявшихся в «смиряться с таким положением». Эти стереотипы доминировали у большинства исследуемых (53–94% случаев). Наибольшее проявление этого стереотипа наблюдалась у лиц с высшим образованием.

Вторым по значимости стереотипом в этой ситуации являлся интропунитивный стереотип аффективно-инфантильного нигилизма (злость

Таблица 5

Стереотипы правового нигилизма в фрустрационных ситуациях

Исследуемые	Стереотипы поведения в фрустрационных ситуациях (в % случаев)							
	подарков	взаимных услуг	денег	просьб	ходатайств	обещаний	иной вариант поведения	затруднились ответить
Лица мужского пола	16,0	53,0	10,0	16,0		4,0	1,0	
Подростковые группы	20,0	52,0	8,0	16,0		4,0		
Юношеские группы	10,0	58,0	5,0	16,0		5,0	6,0	
Молодежные группы	10,0	57,0	9,0	16,0		5,0	3,0	
Лица женского пола	12,0	57,0	8,0	15,0	3,0	3,0	1,0	1,0
Подростковые группы	12,0	46,0	12,0	20,0		9,0	1,0	
Юношеские группы	11,0	70,0	2,0	17,0				
Молодежные группы	16,0	58,0	7,0	14,0	4,0			1,0

Таблица 6

Стереотипы правового нигилизма в ситуациях материальных затруднений

Исследуемые	Стереотипы поведения в ситуациях материальных затруднений (в % случаев)							
	Смирюсь с таким положением	Зол на весь мир	Иду на обман	В тайне от старших продаю что-то из вещей	Могу «погрести слабяков»	Могу украсть то, что плохо лежит, а потом это как-то уладить	Иной вариант поведения	Затрудились ответить
Лица мужского пола	67,0	27,0	4,0	2,0				
Подростковая группа	68,0	24,0	4,0	4,0				
Юношеская группа	53,0	31,0	5,0				11,0	
Молодежная группа	60,0	34,0	6,0					
Лица женского пола	73,0	10,0	3,0	1,0	3,0		8,0	2,0
Подростковая группа	80,0	14,0	3,0	1,0	1,0			1,0
Юношеская группа	94,0	6,0						
Молодежная группа	68,0	10,0	4,0		4,0		13,0	1,0

Таблица 7

Проективные стереотипы правового нигилизма в ситуациях первоначального накопления капитала

Исследуемые	Стереотипы поведения в ситуациях первоначального накопления капитала (в % случаев)					
	Сделать свою фирму надежной и богатой	Делать деньги из воздуха	Экономить на зарплате сотрудников	Обходить налоги	Иной вариант поведения	Затрудились ответить
Лица мужского пола	85,0	4,0	5,0	5,0		1,0
Подростковая группа	92,0		4,0	4,0		
Юношеская группа	63,0	11,0	10,0	6,0		
Молодежная группа	70,0	11,0	5,0	11,0		3,0
Лица женского пола	81,0	4,0	5,0	6,0	1,0	1,0
Подростковая группа	81,0	9,0	6,0	4,0		
Юношеская группа	83,0	4,0	13,0			
Молодежная группа	83,0	3,0		12,0	1,0	1,0

на самого себя, самообвинение). Чаще всего этот стереотип встречался у лиц мужского пола и возрастал пропорционально увеличению возраста и уровня образования. У лиц женского пола данный стереотип встречался несколько реже, составляя 10% случаев.

Вследствие высокой распространенности предпринимательства и других форм коммерческой деятельности, нас интересовал вопрос о видах и степени распространенности в этой среде тех или иных стереотипов деструктивных типов правового нигилизма. Полученные результаты, изложенные в таблице 7, основывались на анализе следующей традиционной ситуации: «Если бы я был коммерсантом, то пошел бы на все, чтобы разбогатеть. При этом я бы старался...».

Существенное место в этой ситуации имели различные стереотипы противоправной направленности. Так, например, проявление стереотипа, связанного с обманом, подлогом, встречалось у исследуемых в 3–5% случаев, занимая ведущее место

у лиц с делинквентным типом правового нигилизма (20% случаев).

Другие стереотипы, как например противозаконная продажа вещей, агрессивное вымогательство, кража, встречались у лиц с псевдоромантическим типом нигилизма на уровне 1–4%.

В ходе анализа экспериментальных данных было обнаружено, что у большинства современных коммерсантов, как ни парадоксально (учитывая повсеместный прагматический распад новоиспеченных фирм), наблюдается преобладание конструктивного стереотипа, выражающегося в стремлении сделать свою фирму надежной и богатой. Этот стереотип был доминирующим в нормативно-ориентированных типах и составлял 81–85%.

Как показывают данные таблицы 7, участники коммерческой деятельности нередко используют стереотипы и делинквентного, и псевдоромантического правового нигилизма. Так, например, отдельные из них используют стереотипы фиктивного предпринимательства, безлицензионной деятель-

ности, получения кредитов под несуществующие возможности или квазипроекты и др. Проявление этого стереотипа встречалось у лиц мужского и женского пола на уровне от 3 до 20% случаев. Разновидностями этих стереотипов являются коммерческие операции без уплаты налога (от 4 до 22% случаев) и стереотип экономии капитала на зарплате сотрудников (5–13 случаев).

На основании выявленных данных можно сделать некоторые выводы.

1. Выраженность конструктивных проявлений правового нигилизма у молодежи, независимо от половозрастных особенностей и уровня образования, оказалась несколько ниже по сравнению с проективно-деструктивными типами правового нигилизма.

2. Ведущими стереотипно-правовыми ориентациями поведения молодежи в заданных ситуациях являются делинквентные или псевдоромантические ориентации противоправного характера.

3. Разрешение фрустрационных ситуаций выражалось у исследуемых в форме противоправных прагматических стереотипов типа взаимных услуг по принципу «ты – мне, я – тебе», взяточничества и пассивности как ухода от решения проблем, типичных для псевдоромантического и делинквентного правового нигилизма.

Обобщая результаты опросных и проективных эмпирических исследований, следует отметить, что в структуре выделенных параметров заметно проявление противоправных стереотипов. Ана-

лиз проективного поведения исследуемых групп в значимых ситуациях обнаружил неоднозначные результаты. Так в ситуациях превосходства доминировали конструктивные стратегии. Подобные тенденции имели место и в ситуациях, связанных с разрешением фрустрационных жизнедеятельностных проблем. В тоже время в ситуациях угрозы и защиты репутации проявление правового нигилизма было довольно высоким.

В целом указанные выше данные дают основания полагать, что деструктивные стереотипы правового нигилизма с одной стороны обусловлены низкой правовой компетентностью и культурой, а с другой – искажённостью установок и стереотипов восприятия правонормативного поведения, недоверием к праву и межличностным отношениям.

Библиографический список

1. *Абульханова К.А.* Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 7–38.
2. *Луточкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
3. *Немов Р.С., Кирпичник А.Г.* Путь к коллективу. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
4. *Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Фетискин Д.Н.* Психологические основы детско-молодёжного нигилизма. – Кострома: КГУ, 2016. – 202 с.
5. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

ПАССИВНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА НЕУВЕРЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА В СЕБЕ

В статье пассивность рассматривается как свойство личности, интегрирующее в себе специфические проявления эмоциональных, волевых, коммуникативных, интеллектуальных компонентов, оказывающих существенное влияние на форму и содержание поведения, на продуктивность деятельности, которая характеризуется как стабильно неэффективная.

Пассивность является итогом неуверенности человека в себе, итогом заниженной самооценки. Пассивность – это опредмеченное переживание, предметом которого является отсутствие веры в свои возможности, в достижение внутренней установки на успех в конкретном действии.

В статье показано, что пассивность начинает активно формироваться в младшем школьном возрасте, когда дети впервые сталкиваются с необходимостью и обязательностью выполнения социально заданных учебных требований. Приводятся особенности личности пассивных детей. Сформированная пассивность обладает устойчивостью и имеет свои проявления на последующих этапах возрастного развития.

Проявления пассивности ребёнка, учащегося, даже если проявления не вызывают у взрослых опасения, способствуют нарушению процесса его развития, становлению неадекватно низкой самооценки, снижению адаптационных способностей, формируют дисгармоничный тип отношений с другими людьми, снижают продуктивность деятельности.

Ключевые слова: пассивность, неуверенность в себе, страх, низкая продуктивность деятельности.

Воспитание устойчивого поведения в неопределённой ситуации направлено на выработку у ребёнка умений владеть собой в незнакомых ситуациях, в сложных условиях социальной среды. Внутренняя направленность психики ребёнка на понижение тревожного состояния, вызывающего страх, следует считать первоосновой становления саморегуляции ребёнком поведения, соотнесённого с уверенным и ровным поведением.

В современных социально-экономических условиях жизнедеятельности нашего общества у родителей сформировано генерализованное тревожное состояние за жизнь своих детей. Эмоциональные переживания родителей в данном случае непосредственно связаны с мотивом, предметом которого является желание их (родителей) создать благоприятные условия для жизни ребёнка (лучше, чем когда-то они жили), оградить дитя (часто единственное) от возможных неудач.

В итоге выраженная форма опеки, чрезмерная защита детей от влияний социума формирует у них заниженную самооценку, итогом которой выступает неуверенность, пассивность, инфантильность, что снижает социализацию, активность человека в процессе жизнедеятельности.

Причины порождения неуверенности человека в себе, страха

Неуверенность в себе в современных социально-экономических условиях отмечается у значительной части молодёжи (около 30%). Она (неуверенность в себе) является отражением заниженной самооценки, что выступает причиной снижения активности человека в достижении этапных и перспективных целей своей жизнедеятельности.

Ярко выраженная неуверенность в себе (менее 50-ти процентов) – это опредмеченное пережива-

ние, предметом которого является отсутствие веры в свои возможности, в достижение внутренней установки на успех в конкретном действии, в основе которого, как правило, лежит подготовленность, затрата больших волевых усилий. Переживание неуверенности в себе снижает психомоторную активность человека при реализации цели действия и приводит к стабильно неэффективному результату, что усиливает эффект неуверенности в себе. В данном случае можно говорить о том, что социальная среда, особенности её властвуют над человеком, и ему (человеку) следует менять обстоятельства и отношение к ним.

Откуда появляется боязнь обстоятельств, выраженная тревога, страх за неуспех, неуверенность в себе при проявлении усилий, психофизических затрат в достижении успеха. Конечно, причин может быть много, и в каждом отдельном случае следует отдельно и тщательно разбираться и помогать ребёнку, чтобы ему быть выше обстоятельств.

Довольно-таки часто в формировании тревоги, страха, неуверенности в себе участвуют взрослые (родители, учителя). Ниже сошлёмся на высказывания Ш.А. Амонашвили.

«Жестокость взрослых порождает жестокость в детях.

Безалаберность взрослых творит беспорядок детей.

Авторитаризм учителей гасит страсть к познанию у учениках.

Бездуховность взрослых уничтожает чувство долга в молодых».

И далее приводится высказывание – боль Василия Александровича Сухомлинского: «Мне кажется, одной из причин этого жуткого тяготения к жестокости является одеревенение, окаменение юных душ в результате того, что человек в юные

годы теряет веру. Становится не верующим ни во что – это же страшно. Не верит в добро. Не верит в святых. Не верит в человека. Не верит сам себе. На всё ему наплевать» [1, с. 15].

Эффект неуверенности в реальной практике может проявляться в депрессивном состоянии или в состоянии страха как качества/черты неуверенного в себе человека, в состоянии пассивности.

Неуверенность в себе, страх часто приводят к проявлениям малодушия.

«Только змеи сбрасывают кожи,
Чтоб душа старела и росла.
Мы, увы, со змеями не схожи,
Мы меняем души, не тела» [2, с. 282].

Страх в выполнении действия имеет двойную природу своего проявления. В одном случае тревога в виде страха, как и неуверенность в себе, представляет собой сложное эмоциональное состояние, в котором имеют место установка человека на неуспех в конкретном действии, в конкретных условиях и эмоциональные переживания неуверенности в успехе. Эти «внутренние условия» человека блокируют его интеллектуальную деятельность, связанную с анализом условий, ситуации, собственных возможностей, наличного психического состояния и приводят к снижению продуктивности деятельности. В другом случае, состояние страха приводит к сильному психомоторному возбуждению, когда действие не подвергается интеллектуальной обработке в силу дефицита времени на его осуществление и можно говорить, что не осознаётся, но выполняется. Осознание действия наступает, как правило, после его осуществления и часто в таких случаях человек после говорит, что выполнил его (действие) из-за страха не за себя, а за другого, других. Страх в данном случае выполняет неосознанную волевою функцию и соотносится с потребностным состоянием «надо». Воля и соответствующие ей эмоции пронизывают «надо», побуждая к действию. Это состояние страха свойственно, как правило, сильной в духовном отношении личности и в данном случае страх следует рассматривать как внутреннее волевое состояние, связанное с отсутствием установки на рассуждение о результатах действия, об успехе или неуспехе, а принимается на мало осознанном уровне решение действовать, проявлять психомоторную активность, решительность. Решительность в данном случае следует рассматривать как проявление силы воли, силы духа в конкретной экстремальной ситуации, связанной с быстротой принятия решения и уверенного его исполнения.

Почему? «..., потому что нас принуждает к этому дух, который так же реален, как наше тело, только бесконечно сильнее его».

«Расцветает дух, как роза мая,
Как огонь, он разрывает тьму,
Тело, ничего не понимая,
Слепо повинуется ему» [2, с. 543].

Сильный дух человека воспитывается с рождения и формируется в совместной деятельности с родителями в семье, с воспитателями и учителями в дошкольных и школьных образовательных учреждениях, в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Одно из важнейших правил воспитания сильного духа человека является отсутствие в воспитании ребёнка страха за результаты своей деятельности, страха перед теми обстоятельствами, с которыми сталкивается человек.

Переживания страха, неуверенности в себе выступают основой формирования пассивности человека.

Психологическая характеристика пассивности

Пассивность – свойство личности, интегрирующее в себе специфические проявления эмоциональных, волевых, коммуникативных, интеллектуальных компонентов, оказывающих существенное влияние на форму и содержание поведения, на продуктивность деятельности, которая характеризуется как стабильно неэффективная.

На наш взгляд пассивных детей дошкольного возраста не должно быть. Ответственность за воспитание двигательной и интеллектуальной активности ребёнка полностью лежит на родителях в условиях семейной действительности и воспитателях в дошкольных учреждениях. Дети по своей сути – активный и беспокойный народ. Желательно, чтобы и рядом с ними были активные и творческие люди. Когда ребёнок занят интересным для него делом, когда видит успешные результаты своего дела, когда ошибается, исправляется и снова движется к успеху, переживая состояние удовлетворённости собой, радость от дела, взаимоотношений, то можно говорить о том, что ребёнок в данный момент его жизни счастлив.

О пассивности ребёнка в данном случае речь не возникает. Наоборот, часто родители и воспитатели вмешиваются в детскую созидательную активность ребёнка, чтобы соблюсти режим его дня, чем и вызываются эмоциональные всплески ребёнка, проявляемые в плаче, крике, а порой агрессии. Как в данном случае поступить взрослым? На наш взгляд, следует заблаговременно предупреждать ребёнка о прекращении его занятия и, причём не один раз, а несколько, например, за 30 минут до окончания, за пять минут и за минуту. Такое взаимодействие ребёнка и взрослого будет также приучать его (ребёнка) к пониманию временных отрезков и к регуляции своего поведения.

Пассивность у детей начинает формироваться тогда, когда они приступают к выполнению длительных обязательных поручений и когда внутренне не ощущают успеха от затраченных усилий, когда, выполняемая работа не приносит переживаний радости. К такому периоду возрастного и личностного развития следует отнести период младшего школьного возраста.

Наши исследования [4] и практика показывают, что пассивные дети (младшие школьники), как правило, имеют пробелы в чтении, письме, счёте. У них отсутствует любовь к чтению. Отсутствие навыков вдумчивого чтения делает их внимание рассеянным, препятствует развитию эмоционального интеллекта, участвующего в регуляции эмоциональных состояний и продуктивного коммуницирования.

Учителя у таких детей отмечают медлительность в действиях, вялость аффекта (раздражительность, плаксивость, беспокойство и т.п.), безынициативность, неумение постоять за себя, робость и неуверенность, низкую самостоятельность, внушаемость и низкую общительность. Особым компонентом выделяют учителя медлительность и неуверенность школьников в себе, низкую общительность, что приводит к ориентации в учебном процессе на более сильных учащихся, к угнетению инициативности и самостоятельности и, как следствие, непониманию требований учителя, смысла его вопросов, что приводит к снижению успеваемости, к формированию пассивности. Именно низкий (замедленный) уровень осуществления умственных операций снижает их обучаемость. Их мышление конкретно и ситуативно. В процессе решения задач они затрудняются рассуждать в соответствии с условием задачи, стремятся манипулировать цифрами, угадывать действия. При быстром письме и чтении допускают много ошибок.

Родители учащихся также указывают на медлительность своих детей, низкую самостоятельность и неуверенность в своих возможностях. Отмечают неумение организовать порядок выполнения дел, игр, поручений. Часто оставляют их незаконченными. Отмечают также неаккуратность в обращении с вещами, книгами, тетрадами.

К критическим замечаниям учителя и сверстников испытуемые относятся как к наказанию, переживая длительное время этот эпизод. В такие моменты у них отмечается несобранность, невнимательность, подавленность настроения. Им свойственна исполнительность, послушность. Внешне они выглядят какими-то суровыми, угрюмыми, лишёнными детской непосредственности.

Изучение эмоциональной сферы таких школьников (тест Р. Кеттелла) показало, что для учащихся 1–2-х классов свойственно отсутствие живых, эмоциональных переживаний. В их поведении и деятельности доминирует пассивность, уныние, скука (-«А»), апатичность, медлительность (-«F»), сдержанность в выражении своих чувств (-«H»), капризность, импульсивность (-«С»). Все это указывает на слабое развитие эмоциональной сферы личности таких учащихся. Вышеназванные особенности таких детей подчеркивают также эксперты (учителя, родители), указывая на склонность школьников к ожиданию возможных неудач, на

излишнее волнение и нервозность на контролируемых работах. В 3–4-х классах у таких испытуемых повышается эмоциональная активность (+«F»), а также способность управлять своим настроением, эмоциональным состоянием (±«С»).

В коммуникативной сфере испытуемых 1–2-х классов доминируют конформность (-«Q2»), неумение отстоять свою точку зрения (-«E»), коммуникативная апатия (-«А», -«F», -«H»), выражающаяся в замкнутости, неразговорчивости, в нежелании вступать в акты общения (-«I»), что указывает на слабое развитие коммуникативных особенностей детей, которые, конечно же, накладывают отрицательный отпечаток на интеллектуальное развитие учащихся, на взаимодействие в системе «ребенок – взрослый (учитель) – ребенок» и, конечно же, на успеваемость школьника. На сниженные коммуникативные особенности детей данной группы указывают также эксперты.

Общение, как известно, обеспечивает человеческие контакты в совместной деятельности. Сниженный уровень развития коммуникативных способностей, не включённость детей в сферу общения, в коллективные взаимоотношения порождают замкнутость, отчуждение, враждебное состояние, что приводит к разрушению группового единства.

В системе межличностных отношений пассивные дети занимают, как правило, 3–4-ю статусную позицию, образуя группу детей с низкой социальной адаптацией

В классном коллективе младших школьников существуют неформальные группы численностью от 2 до 12 человек. Наиболее распространённой микрогруппой в начальной школе является диада. В 1–2-м классе диады состоят преимущественно из разностатусных учащихся (II и III статусная категория), в 3–4-м классе большинство микрогрупп являются гомогенными по статусному составу (III статусная позиция). Последнее указывает на опасную тенденцию в развитии межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста, а именно – на объединение школьников с III социометрическим статусом в микрогруппы малой численности, которые состоят из детей, не принимаемых школьным коллективом, имеющих трудности в общении и отрицательно воспринимаемых сверстниками, что выступает существенной причиной в становлении киберповедения, формирования склонности к делинквентному поведению.

Содержательный анализ факторов, характеризующих интеллектуальную сферу испытуемых 1–2-х классов, показал, что им свойственна ригидность, пассивность на уроках, неумение правильно пересказать задания. Особенности абстрактного мышления у таких учащихся улучшаются к 3–4 классам (+«B»), однако достоверные величины отличаются от уровня развития, свойственного детям с активным типом отношения к деятельности.

В волевой сфере личности пассивных учащихся 1–2-х классов слабо развиты волевые качества настойчивости, решительности, инициативности. У них отмечается плохой самоконтроль, робость и неуверенность в себе. Они не верят в свои возможности и способности, кротко подчиняясь всем обязанностям (-«Е»), легко бросают начатое дело (-«G»). Перечисленные качества волевой сферы личности пассивных детей имеют тенденцию развития от 1 к 4-му классам, однако по своей выраженности не достигают средних величин.

Эксперты отмечают, что у учащихся данной подгруппы не развиты терпение и выдержка, самостоятельность и инициативность, у них постоянно расходится слово с делом. Так, обещая убрать за собой, прийти с прогулки вовремя и т.п., забывают об этом. В дальнейшем эти дети озабочены последствиями своих поступков, что приводит к стремлению избежать порицания, к лживости.

Изучение перспективного целеполагания, связанного с развитием физических качеств, успеваемостью и развитием черт и особенностей личности пассивных детей показало, что ни один ребенок не ставил ранее перед собой перспективных ориентиров развития. В дальнейшем дети неадекватно занижали перспективные цели своего развития.

Экспериментально установлено, что у пассивных детей наблюдается преобладание силы нервных процессов торможения над процессами возбуждения, отмечается инертность нервных процессов.

Специально организуемые лабораторные эксперименты показали, что для них характерна сензитивность, ригидность, робость и беспокойство, низкая степень уверенности в себе (ниже 50-ти процентного уровня), низкий уровень притязаний, низкая настойчивость.

К подгруппе учащейся молодёжи с пассивным типом отношения к деятельности нами отнесено 21,4 ± 2,1% младших подростков, 36,0 ± 2,5% старших подростков, 27,3 ± 1,5% старшеклассников и 21,5 ± 2,4% студенческой молодёжи. Из приведенных выше цифр следует, что на каждом возрастном этапе в подгруппу учащихся с пассивным типом отношения к деятельности входит более одной пятой части учащейся молодёжи. Эти данные относятся к исследованию, проведённому в 1990 году. Исследование, проведённое 20 лет спустя, показало, что эти цифры в каждой возрастной группе находятся в пределах 30 процентов. Сензитивным периодом по формированию данного типа отношения, как показали наши исследования, выступает старший подростковый возраст [4].

Сравнительный анализ психологического облика пассивного младшего школьника и пассивной учащейся молодёжи показал, что у них наблюдается определенное сходство в поведении и деятельности. Однако, если пассивное отношение к различным видам деятельности у детей характе-

ризуется положительным фоном и доминирующим механизмом в становлении отношения выступает темперамент, особенности нервной системы (преобладание нервных процессов торможения над возбуждением, инертность нервных процессов), то пассивное отношение учащейся молодёжи следует назвать субъективным пассивно-безразличным. В основе такого типа лежат сформировавшиеся устойчивые особенности личности, активно формирующиеся в переходный период от младшего школьного к младшему подростковому возрасту и определяющие форму и содержание взаимоотношений и взаимодействий с социальной действительностью.

Основной поведенческой характеристикой отношения учащихся данной группы была повышенная чувствительность их к отрицательным оценкам результатов деятельности. По этой причине у них обнаруживается чрезмерная неуверенность в себе, а в поведении проявляется недостаточная самостоятельность, инициативность, настойчивость в достижении цели. Они, как правило, исполнительны, дисциплинированы. Особенно такие учащиеся точны в исполнении тех дел и поручений, которые требуют подчинения, исполнения, а не ответственности, организации и т.п. Они трудолюбивы, однако предпочитают работать уединенно. У них отмечается негативное отношение к соревновательным ситуациям, играм, контрольным работам и т.п., в которых они бывают излишне напряжены, скованны, ригидны, что ведет к снижению результативности.

Проявления пассивности ребёнка, учащегося, даже если проявления не вызывают у взрослых опасения, способствуют нарушению процесса его развития, становлению неадекватно низкой самооценки, снижению адаптационных способностей, формируют дисгармоничный тип отношений с другими людьми, снижают продуктивность деятельности.

Неуверенность в себе в период обучения детей, учащейся молодёжи в учебных заведениях можно рассматривать как опредмеченное переживание, предметом которого является отсутствие знаний, умений по определённому предмету или комплексу предметов, низкая степень проявления настойчивости в пополнении запаса знаний и умений по основным предметам.

Учебная деятельность школьника очень долгое время не становится подлинно самостоятельной, так как ещё много лет занятиями ребёнка будут руководить взрослые, учителя. В младшем школьном возрасте появляются лишь элементы учебной самостоятельности.

Сформированная самостоятельность обнаруживает тесные положительные корреляционные связи с ответственностью, организованностью, инициативностью, трудолюбием, познавательной

активностью и другими волевыми и интеллектуальными качествами личности учащегося. Только самостоятельная и творческая деятельность становится важнейшим условием развития человека; не воспроизводящая самостоятельность, «самостоятельность по образцу», а подлинная, когда у ребенка появляется свобода выбора и «права на ошибку» (Л.М. Фридман), когда он сумеет самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор не делал. Последнее возможно лишь в том случае, когда ребенок чувствует себя в классе комфортно, не боится трудностей. Преодоление трудностей – еще одно из условий формирования уверенности и развития мотивации учения.

Понятие «трудность» принято применять в том случае, когда человек в процессе своей деятельности встречает препятствия или появляется «разрыв в деятельности».

Преодоление трудности дает возможности учащемуся поверить в свои силы, в свои потенциальные возможности, в возможность и необходимость самостоятельно действовать, проявлять инициативу в деятельности.

Психодиагностика пассивности

Для психодиагностики пассивности как устойчивого качества/черты личности ребёнка, учащегося следует применить широкий комплекс стандартизированных личностных методик. Заметим, что психологические исследования последних лет ориентированы в основном на применение психодиагностических методик, имеющих субъективную направленность, и недостаточно исследователей применяют методы наблюдения и экспертных оценок, фиксирующих изучаемые явления с объективной стороны.

Известно, что в основу развития личности кладется представление об определяющей роли общения, деятельности и воспитания. Личность не только формируется в деятельности и общении, но и проявляется также в общении и деятельности. Последнее можно зафиксировать через посредство наблюдения, экспертных оценок, анализа продуктов деятельности на поведенческом (объективно-психологическом) уровне. Внешне проявляемые и внешне наблюдаемые действия (поступки) обусловлены внутренним содержанием личности/отношения, т.е. «совокупностью внутренних условий».

Пассивность человека можно диагностировать посредством наблюдения внешне выраженных объективно-психологических проявлений (черт), характеризующих личность с различных сторон: коммуникативной, интеллектуальной, эмоцио-

нальной, волевой, морально-нравственной. Также это можно сделать с помощью специальных психодиагностических методик [3; 4 и др.].

Адаптированной методикой по диагностике пассивности и неуверенности в себе является авторская мотивационно-самооценочная методика, приводимая в ряде публикаций [4 и др.].

Для личности с пассивной формой жизнедеятельности, как правило, характерно неравновесное психическое состояние, эмоциональная неустойчивость, что вносит определенные коллизии в субъект-объектные взаимодействия и субъект-объект-субъектные взаимоотношения, снижая эффективность действий и деятельности или делая последнюю нестабильно эффективной. Коррекцию качеств и свойств такой личности следует начинать с коррекции ее объективно-психологических проявлений в деятельности.

Заключение

В заключение укажем, что пассивность как свойство целостной личности имеет своё проявление на всех этапах возрастного развития человека, влияя на протекание психических процессов и специфически отражаясь в каждом компоненте структуры личности. Приведённые выше содержательные характеристики пассивных младших школьников, учащейся молодёжи выступают основной причиной их успеваемости (учатся они, как правило, на хорошо и удовлетворительно), низкой эффективности и надёжности деятельности, особенно деятельности, протекающей в экстремальных условиях. Сниженное развитие коммуникативных способностей, проявление ригидности, неуверенности в себе тормозит развитие интеллектуальной и волевой сфер личности, что является предпосылками киберповедения, а порой и девиантного поведения. Личность и деятельность таких детей, учащейся молодёжи требует коррекции.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. Почему не прожить нам жизнь героями духа. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 64 с.
2. Гумилёв Н. Память // Малое собрание сочинений. – СПб.: Издательство АЗБУКА, 2015. – С. 282–283.
3. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. – Владимир – СПб.: ВлГУ, 2013. – 320 с.
4. Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. – Владимир: Транзит – Икс, 2016. – 251 с.

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

Статья посвящена анализу исследований отечественных ученых, в которых рассматриваются подходы к пониманию показателей, определяющих степень профессиональной надежности субъекта труда. В большинстве работ показатели надежности субъекта труда объединены в группы по признакам, соответствующим структурным компонентам психики человека: познавательные процессы, эмоции, воля, поведение, мотивы, черты характера, знания, умения, навыки, мастерство. Процесс научных исследований, посвященных надежности субъекта труда, на первом этапе рассматривал деятельность человека-оператора в сфере «человек – техника». В последующем анализу были подвергнуты системы «человек – человек», в таких сферах как спортивная, военная, правоохранительная, и т.д.

Ключевые слова: профессиональная надежность, субъект труда, факторы надежности, групповая надежность, структура надежности специалиста.

Вопросы профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы (ОКС) МВД РФ становятся особенно актуальными в свете последних событий, связанных с нападением на конвой в Московском областном суде и ранением конвоиров. Одной из задач выполняемого исследования является выявление показателей, обеспечивающих профессиональную надежность сотрудников ОКС. Обобщение этих показателей позволит разработать подходы к формированию профессиональной надежности сотрудников ОКС.

Исследование проблем профессиональной надежности субъекта труда мы будем осуществлять с точки зрения системного субъектно-деятельностного подхода. Основой данного подхода является осознанность субъектом труда своей профессиональной деятельности, а именно: осознание социальной ценности самого труда и необходимости его высокого качества, понимание ценности межличностных отношений в труде, сознательное применение орудий труда для реализации целей, и т.д. [1, с. 46–52].

На начальном этапе процесса формирования перечня показателей профессиональной надежности сотрудников ОКС мы провели анализ исследований по проблеме надежности субъекта труда, представленных в работах отечественных ученых.

Одной из первых работ по проблеме надежности субъекта трудовой деятельности были исследования Б.Ф. Ломова, который подразделял личностные качества надежности человека на две группы [6, с. 34]:

- поддающиеся целенаправленному воздействию (решительность, мужество, настойчивость, целенаправленность, трудолюбие, чувство долга, ответственность и др.);

- практически независимые от жизненного опыта человека (эмоциональная уравновешенность, самообладание, выдержка, способность к сосредоточению, психическая выносливость, объем и распределение внимания, переключаемость и т.д.).

В.Д. Небылицын подразделяет личностные качества надежности специалиста на медицинские,

связанные с работой нервной системы человека, и собственно психологические. В качестве основных показателей надежности он выделяет: квалификацию сотрудника, качество оборудования, эффективность работы, тренированность, отмечая, что при работе в экстремальных условиях надежность субъекта труда будет обеспечена, в первую очередь, контролем его психофизиологического состояния [15, с. 238–249].

А.А. Крылов отождествляет факторы, обеспечивающие необходимый уровень подготовленности к профессиональной деятельности, с факторами надежности и подразделяет их на пять групп [5]:

- эмоциональные (гуманистическая направленность служебной деятельности, понимание государственного значения выполняемых задач, любовь к профессии, гражданское мужество, принципиальность, сознательное стремление к преодолению трудностей, настойчивость);

- эмоционально-волевые (эмоциональная устойчивость к длительным нагрузкам, готовность к риску, опасности, уверенность в поддержке сослуживцев, ответственность, самостоятельность и решительность);

- когнитивные (помехоустойчивость познавательных процессов, правильное представление о предстоящих трудностях, условиях службы, умение понимать и оценивать мотивы поведения сослуживцев, понимание причин социально-психологических явлений в коллективе, знание приемов, применяемых объектом труда, способность к прогнозированию ситуаций);

- регулятивные (способность управлять своими эмоциями, владение навыками снятия нервно-психического напряжения, способность поддерживать высокую работоспособность, умение вызывать желательные психические состояния);

- поведенческие (умение ориентироваться и адекватно вести себя в психологически сложной ситуации, способность адаптироваться к изменяющимся условиям труда, внутренняя собранность, ответственность, уравновешенность, адекватная самооценка).



Рис. 1. Процесс саморегуляции надежности человека

В.Э. Мильман в своей работе, посвященной психологической надежности спортсменов, подразделяет факторы надежности на три группы [4, с. 123–125]:

- первичные: общая эмоциональная устойчивость и зрелость, умение управлять собой и самоконтроль, социальная активность и инициативность, психофизиологические факторы;

- вторичные: стремление к доминированию, властность, спортивная агрессивность, социальная экстраверсия, особенности соотношения открытой и закрытой эмоциональности, эмоциональный тонус, энтузиазм, отсутствие тревожности, чувства вины, робости и неуверенности;

- общие личностные: общий интеллект, сила характера, сознательность, социальная комфортность, честность и добросовестность, чувствительность и восприимчивость, мнительность, недоверчивость и подозрительность.

М.И. Котик в работе «Психология и безопасность» основными показателями надежности человека называет уровень самооценки, способность к саморегуляции, индивидуальные характеристики специалиста, характеристики решаемой задачи, окружающей среды, а также управляемой системы [3, с. 215].

В другой своей работе, посвященной проблеме саморегуляции в обеспечении надежности человека-оператора, М.И. Котик рассматривает надежность не только как показатель результативности деятельности специалиста, но и как регулирующий фактор этой деятельности. По мнению автора, представления оператора о собственной надежности, сформированные под влиянием предыдущего опыта, влияют на процесс решения текущих задач. Данный процесс (три этапа) затрагивает как физиологический, так и психический уровни саморегуляции человека (рис. 1).

Другой исследователь проблем психологии труда Е.А. Милерян отмечает, что в экстремальных условиях, решающую роль в обеспечении надежности деятельности играют интеллектуальные и эмоционально-волевые качества [7, с. 175].

По мнению Н.Ф. Кругловой, надежность субъекта труда обеспечивается произвольной регуляцией (саморегуляцией), высокой субъективной значимостью выполняемой задачи, простотой процедуры самоконтроля, наличием точных критериев успешности и прочей необходимой информации [4].

В работе В.А. Пономаренко исследованы факторы, оказывающие негативное влияние на надежность специалиста в авиации [10, с. 115]:

- низкий уровень социальной активности и нравственного развития;
- недостаточное внимание руководства к нуждам подчиненных;
- формализм в оценке их ошибок;
- стремление обвинить, полностью не разобравшись в ситуации и т.д.

В исследовании Ю.Г. Фокина исследуется надежность военной системы, рассмотренной с позиции единства оператора и технических средств [14, с. 38]. Для данной системы автор приводит ряд классификаций, выделяя в качестве критериев ее состав, характер подсистем, степень автономности, а также режимы функционирования (табл. 1).

В.Ю. Рыбников, исследователь проблем надежности в экстремальных профессиях, говоря о возможности прогнозирования надежности человека, подразделяет факторы надежности по виду прогноза. При долгосрочном прогнозе, факторами надежности являются следующие показатели: нервно-психическая устойчивость, свойства высшей нервной деятельности, уровень тревожности

Классификация надежности военной системы

№ п/п	Признак классификации	Виды подсистем
1.	Характер подсистем	– индивидуальные, функционирование которых зависит действий от отдельных специалистов; – технические, эффективность которых зависит от качества технического оснащения; – антропотехнические, функционирующие на основе взаимодействия двух приведенных выше факторов; – организационные, являющиеся отражением качества руководства и особенностей взаимодействия персонала
2.	Степень автономности	– единичные – множественные – групповые – коллектив
3.	Режим функционирования	– достижения готовности; – содержания в готовности; – обслуживания; – подготовки; – боевого применения и боевых действий

и активности специалиста, самоконтроль, организаторские способности, уровень интеллектуального развития. При оперативном (краткосрочном) прогнозе, о надежности субъекта труда свидетельствуют: функциональные возможности центральной нервной системы работника, его психоэмоциональное состояние, психомоторика в конкретный момент времени выполнения задачи.

Также В.Ю. Рыбников называет критерии надежности психологической совместимости сотрудников: социально-психологическая компетентность и адаптивность [12, с. 185].

В работе А.А. Пископпеля надёжность рассматривается как интегральная характеристика непрерывного процесса функционирования сложных систем. [9, с. 131]. Также автором введено понятие полной надёжности деятельности человека-оператора как свойства достигать поставленную цель, то есть выполнять предписанную задачу, алгоритм или программу в определенных условиях, в течение

заданного времени. Полная надёжность образована структурной и функциональной надёжностью оператора (рис. 2).

Под функциональной надёжностью автор понимает способность субъекта выполнять предписанные функции в соответствии в заданными требованиями в течение заданного времени и в определенных условиях. Функциональная надёжность представлена:

- 1) функционально-программной надёжностью – свойством человека выполнять предписанные функции в соответствии с заданной или требуемой программой;
- 2) функционально-временной надёжностью – свойством человека осуществлять предписанные функции в заданные или требуемые промежутки времени;
- 3) функционально-параметрической надёжностью – свойством человека выполнять предписанные функции с заданной или требуемой точностью.



Рис. 2. Структура надежности деятельности по А.А. Пископпелю

По мнению А.А. Пископеля, эти три составляющие функциональной надежности соответствуют трем измерениям качества деятельности – безошибочности, временности, точности [9, с. 245–251].

Под структурной надежностью А.А. Пископель понимает способность человека функционировать в течение заданного времени в определенных условиях – сохранять работоспособность.

Ряд ученых, отмечая групповой характер труда во многих сферах деятельности человека, называют факторы коллективной надежности. С.В. Сарычев определяет надежность в контексте малой социальной группы как системное социально-психологическое качество, актуализирующееся в напряженных и экстремальных условиях совместной деятельности, или как систему групповых мотивов и социальных установок на совершенствование организации совместной деятельности группы в напряженных и экстремальных условиях [13].

В качестве социально-психологических компонентов надежности, С.В. Сарычев выделяет:

- групповое сознание и мотивацию;
- общность образа организационных межличностных отношений и установку на их обогащение;
- обогащенную волевою саморегуляцию в группе;
- установку на успешное преодоление трудностей;
- оптимальную психологическую дистанцию между членами группы в системе межличностных отношений.

Исследователь проблем надежности сотрудников наркоконтроля П.В. Путивцев, факторами, обеспечивающими групповую надежность, считает [11, с. 198–203]:

- высокую индивидуальную надежность 80% участников группы;
- расстановку кадров с учетом личностных особенностей сотрудников;
- существование возможностей для профессионального образования и профессионального роста;
- наличие наставников и руководителей, обладающих авторитетом, высокими профессиональными и морально-нравственными качествами.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что исследования профессиональной надежности специалиста направлены на изучение надежности субъекта не только в системах «человек-техника», но и в системах «человек-человек», в частности, в таких отраслях деятельности как спорт, военная, правоохранительная и т.д.

Подавляющее большинство исследователей в качестве факторов профессиональной надежности выделяют внутренние (морально-нравственные, эмоционально-волевые, интеллектуальные) и внешние (профессиональное образование, расстановка кадров, наставничество, отношения в коллективе и др.). Наиболее часто в перечне качеств личности, обеспечивающих профессиональную

надежность субъекта труда, специалисты называют самоконтроль и профессиональную подготовку.

Библиографический список

1. *Копылова Н.В.* Психологические характеристики субъекта труда как факторы успешности профессиональной деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 46–52.
2. *Котик М.А., Емельянов А.М.* Природа ошибок человека-оператора. – М.: Транспорт, 1993. – 252 с.
3. *Котик М.А.* Психология и безопасность. – Таллин: Валгус, 1987. – 440 с.
4. *Круглова Н.Ф.* Произвольная регуляция как средство повышения надежности деятельности при утомлении: дис. ... канд. психол. наук. – 1979. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18842.php> (дата обращения: 15.06.2017).
5. *Крылов А.А.* Психологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ezolib.ru/6548.html> (дата обращения: 15.06.2017).
6. *Ломов Б.Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Наука, 1991. – 295 с.
7. *Милерян Е.А.* Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды. – Киев: НПП «Интерсервис», 2013. – 290 с.
8. *Мильман В.Э.* Психическая надежность спортсменов / В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова // Методики психодиагностики в спорте. – М.: Просвещение, 1990. – С. 123–125.
9. *Пископель А.А.* Историко-методологический анализ концепции надежности социо-технических систем: дис. ... д-ра философ. наук. – М., 1995. – 362 с.
10. *Пономаренко В.А.* Страна Авиация – черное и белое. – М.: Наука, 1995. – 288 с.
11. *Путивцев П.В.* Психологическая оценка профессиональной надежности сотрудников органов наркоконтроля: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 33 с.
12. *Рыбников В.Ю.* Психологическое прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2000. – 433 с.
13. *Сарычев С.В.* Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). – Курск: КГУ, 2007. – 155 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kursk-psychol.narod.ru/gazetka/n-iii.htm> (дата обращения: 15.06.2017).
14. *Фокин Ю.Г.* Оператор – технические средства: обеспечение надежности. – М.: Воениздат, 1985. – 192 с.
15. Хрестоматия по инженерной психологии / сост.: Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, Б.А. Смирнов; под ред. Б.А. Душкова. – М.: Высш. шк., 1991. – 287 с.

Мороденко Евгения Васильевна
кандидат психологических наук
Медовикова Евгения Александровна
кандидат психологических наук
Филиал Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева,
г. Прокопьевск, Кемеровская область
morodenko@yandex.ru, e-medovikova@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА И ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ УГОЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ КУЗБАССА

В статье рассматривается проблема безопасности производственной деятельности на предприятиях угольной промышленности Кемеровской области. Для обеспечения безопасности наряду с традиционными техническими и организационными мероприятиями следует широко использовать психологические приемы, учитывая социальный аспект проблемы. Эффективными являются только приемы, основанные на объективных закономерностях поведения человека перед лицом опасности. Поведение определяется, с одной стороны, личными качествами индивидуума, с другой стороны – внешними факторами, влияющими на его состояние.

Представления о взаимосвязи безопасности с личными качествами человека необходимы при психологическом отборе профессионалов и помогают подготовить их к действиям в сложной обстановке.

В рамках проведенного исследования разработаны программы психологического воздействия «Социальная адаптация в коллективе» и «Психология безопасности труда», которые позволяют подготовить слушателей к прогнозированию сложных ситуаций на рабочем месте и в жизни в целом, а также к принятию правильного решения о действиях в сложной ситуации.

Ключевые слова: психология безопасности, профессиональная деятельность, безопасность производственной деятельности, психологические приемы, личностные факторы.

Личностный фактор оказывает значительное влияние на поведение персонала в условиях производственной деятельности [1]. Целью нашего исследования стало выявление основных личностных показателей, влияющих на безопасность жизнедеятельности и разработка рекомендаций по совершенствованию процесса подготовки кадров.

Исследование носит лонгитудинальный характер, включая два среза для выявления динамики сложившейся ситуации в угольной промышленности Кузбасса.

Респондентами исследования являлись рабочие предприятий угольной отрасли в количестве 300 человек.

В исследовании использовался комплекс диагностических методов и методик, в том числе:

1. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла, адаптирован Н. Водопьяновой и Е. Старченковой;
2. Методика диагностики «Степень готовности к риску» А.М. Шуберта;
3. Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова;
4. Методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой;
5. Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева;
6. Методика «Личностный дифференциал» (ЛД) адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева;
7. Тест «Лидерский потенциал» В.В. Бойко;
8. Тест «Я – Лидер» А.Н. Лутошкина;

9. Тест-опросник «Поведение в конфликтной ситуации» К. Томаса;

10. Тест «Ваш темперамент» В.М. Русалова.

Изложение и обсуждение результатов исследования

Рабочие, в рамках разрешения стрессовых ситуаций, как правило, предпочтительнее используют следующие формы поведения: с осторожностью относятся к своему ближайшему окружению, при этом вступают в социальный контакт, мотивируя это поиском социальной поддержки. В стремлении не зависеть от внешних влияний и оценок окружающих (ассертивные действия) рабочие склонны проявлять черты импульсивного поведения.

Таким образом, в коллективах отмечены 2 стратегии поведения: 1) «осторожные действия», выраженная в длительном обдумывании и тщательном взвешивании возможных вариантов решений, стремлении избегать риска, долго оценивать последствия действий; 2) «просоциальная», выраженная в поиске социальной поддержки в стрессовых ситуациях, стремлении найти сочувствие и понимание со стороны.

Респонденты проявляют осторожность и недоверие во взаимодействиях с окружающими и в процессе выполнения трудовых обязанностей. В связи с этим, готовность к риску, в рамках выполнения профессиональных обязанностей, сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защитная реакция) и связана с количеством допускаемых людьми ошибок в деятельности, которым рабочие не придают значимости [8].

Рабочие угольной отрасли проявляют интерес к своей профессиональной деятельности, отмечая значимость выполнения профессиональных обязанностей в рамках поддержания трудовой дисциплины. Они удовлетворены взаимоотношениями как внутри коллектива, так и с непосредственным руководством. Уровень притязаний в рамках профессиональной деятельности способствует повышению мотивации к труду (мотивация достижения успеха) [6]. В итоге, можно отметить, что общая удовлетворенность трудом в процессе производства выше среднего, что благоприятно сказывается на психологическом климате коллектива.

Респонденты отметили низкий уровень самостоятельности, который характеризует их как людей, зависимых от мнений и оценок окружающих.

У рабочих предприятий выявлен восьмой тип смыслового состояния, который отражает положительный полюс осмысленности [5]. Это состояние характеризуется ощущением того, что прошедший отрезок жизни был продуктивным и значимым, процесс жизни в настоящем воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный, а наличие целей придает всей жизни человека осмысленность, направленность и временную перспективу [2]. Критический анализ своих мотивов, потребностей и чувств позволяет человеку вести себя естественно, раскованно, уважать себя и принимать таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Эмоционально-волевая сфера отличается широкой эмоциональной палитрой, уверенностью в себе и своих силах, адекватным восприятием действительности, умением контролировать свои эмоции и поведение, высокой стрессоустойчивостью. В связи с тем, что осознанная саморегуляция актуального психологического состояния способствует становлению временной перспективы личности, определяющей весь жизненный путь человека и способствующий жизнеосуществлению. Мы можем говорить о том, что данная взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы способствует качественному выполнению профессиональных обязанностей и осознанию своей роли в рамках трудового процесса.

На основании полученных результатов фактор активности в самооценках респондентов интерпретируется как свидетельство интровертированности, определенной пассивности, спокойных эмоциональных реакций. Данное обстоятельство говорит о способности респондентов к эмпатии, что отражается на восприятии людьми личностных особенностей друг друга и способствует формированию благоприятного внутригруппового климата коллектива [3]. В рамках трудового процесса данное обстоятельство способствует адекватной оценке окружающей обстановки и выполнению трудовых обязанностей в едином направлении. В связи с чем,

рабочие осознают долю своей ответственности за выполнения общего дела.

Большая часть рабочих являются мобильными в рамках принятия жизненно важных решений, что характеризует их как лиц, умеющих принимать роль ведущего или ведомого в зависимости от обстоятельств. А также рабочие отдают уважение авторитету. Что не мешает им при этом иметь собственную точку зрения.

В привычной для себя обстановке респонденты могут работать в команде, несут коллективную ответственность за результаты труда. Рабочие в состоянии управлять собой в стрессовых ситуациях и справляются с поставленными перед ними задачами в процессе трудовой деятельности, что способствует улучшению охраны труда и промышленной безопасности.

В большинстве своем рабочие в конфликтных ситуациях, возникающих внутри коллектива, придерживаются стратегии компромисса и сотрудничества. Поэтому можно говорить об их готовности поступиться своими интересами, ради блага коллектива, и искать общие решения, удовлетворяющие взаимные интересы обеих сторон [7].

В большинстве своем у респондентов отмечается амбиверсия, которая подразумевает соотношение флегматичного и сангвинического типов темперамента. В связи с этим обстоятельством, мы говорим о том, что преобладающие типы темперамента способствуют формированию благоприятного психологического климата в коллективе, что исключает частые конфликты среди рабочих, повышает эмпатийность по отношению друг к другу и способствует эффективной работе в целом [10].

На завершающем этапе исследования проводился качественный анализ собранных фактических данных. Процедура статистического анализа выполнялась с помощью статистического пакета STATISTICA 10. Критическое значение уровня статистической значимости при проверке нулевых гипотез принималось равным 0,05 либо 0,01.

Методами математико-статистической обработки данных стали: вычисление первичных статистик, корреляционный анализ с вычислением критерия Пирсона.

Рассмотрим взаимосвязи изучаемых феноменов в группе рабочих, на основе которых можно составить представление об особенностях развития личности.

Общая шкала волевой саморегуляции личности положительно коррелирует с частотой вступления в социальный контакт ($r = 0,31$), поиском социальной поддержки ($r = 0,30$), профессиональной ответственностью ($r = 0,30$), интересом к работе ($r = 0,29$), активностью ($r = 0,29$).

Уровень волевой саморегуляции личности опосредован развитием таких качеств, как самоуважение, автономность действий и поступков,

способность к целостному восприятию мира и людей. Развитие волевой саморегуляции обусловлено формированием ценностей самоактуализирующейся личности, развитой мотивацией к достижению успеха, положительным эмоциональным отношением к профессиональному выбору, осознанным планированием текущей деятельности, при этом планы носят реалистичный, детализованный, устойчивый характер и цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Планирование положительно коррелирует с осторожными действиями ($r = 0,29$), отрицательно коррелирует с высокой степенью готовности к риску ($r = -0,31$).

Сформированность потребности в планировании действий и поступков в большей степени определяется способностью строить реалистичные планы, опираясь на процесс постановки и контроля поставленных целей, что способствует снижению готовности к риску, а, следовательно, снижает уровень травматизма на предприятии.

Моделирование положительно коррелирует с принятием решений ($r = 0,35$). Таким образом, высокая степень осознанности значимых условий для достижения поставленных целей, определяется свободой в принятии решений и воплощении их в жизнь, предусмотрительностью в рамках осуществления собственного выбора.

Программирование положительно коррелирует с удовлетворенностью достижениями в работе ($r = 0,35$). Выявленная взаимосвязь позволяет утверждать, что, сформированная потребность продумывать способы своих действий определяется способностью жить настоящим.

Способность к оценке результатов своих действий положительно коррелирует с принятием решений ($r = 0,35$). Таким образом, рабочие оценивают результаты своей деятельности в большей степени делая акцент на будущие события [9]. Для того, чтобы эффективно принимать решения и нести ответственность за результаты своих поступков они в большей степени стараются проявлять такие качества, как автономность и самостоятельность [10].

Гибкость отрицательно коррелирует с силой ($r = -0,43$), положительно коррелирует с оценкой ($r = 0,40$), что свидетельствует о том, что способность перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции связана с оценкой собственной личности и событий окружающей среды.

По результатам исследования можно констатировать наличие адекватной самооценки у рабочих. При этом, сформированность объективных критериев оценки результатов своей деятельности в данном случае определяется позитивной оценкой своего опыта, анализом результатов текущей деятельности, и реальным планированием действий и поступков.

В рамках решения проблемы повышения безопасности труда и охраны здоровья на предприятиях угольной промышленности Кузбасса с рабочими предприятий необходимо проводить психодиагностические мероприятия, направленные на выявление индивидуально-типологических особенностей личности.

Осуществлять текущий анализ состояния и причин производственного травматизма, связанных с индивидуально-типологическими особенностями сотрудников предприятия, привлекая специалистов в смежных областях деятельности для проведения тренинг-семинаров на актуальные темы, затрагивающие моменты, связанные с соблюдением правил техники безопасности на производстве.

Внедрять программы дополнительного образования «Социальная адаптация в коллективе» и «Психология безопасности труда» (разработанные психологами филиала КузГТУ в г. Прокопьевске), подразумевающих модульную систему обучения.

Программа «Социальная адаптация в коллективе» позволяет определить факторы, влияющие на процесс эффективной адаптации на производстве; изучить особенности взаимодействия в коллективе; рассмотреть аспекты применения транзактного анализа в сфере профессиональной деятельности; получить основы конфликтологических знаний в сфере взаимоотношений внутри коллектива.

Программа «Психология безопасности труда» позволяет освоить практический опыт (приобрести навыки психологических основ в рамках выполнения трудовых действий); изучить особенности типа нервной системы и познавательных психических процессов, влияющих на эффективность деятельности; выявить характерологические особенности личности, влияющие на безопасность жизнедеятельности; разобраться в сущности антикризисного управления.

Данные мероприятия позволят повысить эффективность производства, снизить уровень травматизма, в связи с тем, что в основе всего лежит человеческий фактор.

Библиографический список

1. *Артемьев В.Б., Килин А.Б.* Проблема формирования инновационной системы управления эффективностью и безопасностью производства в условиях финансового кризиса // Уголь. – 2009. – № 6. – С. 24–48.
2. *Медовикова Е.А.* Становление временной перспективы личности студентов с различными уровнями осознанной саморегуляции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2016. – 24 с.
3. *Мороденко Е.В., Медовикова Е.А.* Анализ социально-психологического климата трудового коллектива на предприятиях угольной промышленности Кемеровской области // Вестник КемГУ. – 2015. – № 2 (62). – Т. 1. – С. 135–137.

4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: / Под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.

5. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – 183 с.

6. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. – P. 139–152.

7. Carver C.S., Scheier M.F. & Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // Journal of Personality and Social

Psychology. – 1989. – 56 (2). – P. 267–283.

8. Nuttin J. Time perspectives in human motivation and learning // Acta psychologica. – 1977. – № 23. – P. 60–84.

9. Smith, J., & Baltes, P.B.. Wisdom related knowledge: Age/cohort differences in responses to life planning problems // Developmental Psychology. – 1990. – 26. – P. 494–505.

10. Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo / Stolarski M., Fieulaine N., van Beek. – Wessel (Eds.), 2015. – 551 p.

Сиваш Ольга Николаевна

кандидат психологических наук
Департамент по делам гражданской обороны,
чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности города Москвы

Баканов Арсений Сергеевич

кандидат технических наук
Институт психологии РАН

Зеленова Марина Евгеньевна

кандидат психологических наук
Институт психологии РАН

maislya@gmail.com, arsb3151@gmail.com, mzelenova@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМАХ ЧЕЛОВЕК-КОМПЬЮТЕР*

В статье приводится описание экспериментального исследования по моделированию информационного взаимодействия в системах человек-компьютер. Исследована взаимосвязь когнитивно-стилевых особенностей человека с успешностью и эффективностью его взаимодействия с информационной системой. В процессе исследования было выполнено: разработка программного модуля, позволяющего моделировать деятельность сотрудников ведомств, работающих с некоторой информационной системой, выделение критериев успешности работы с информационной системой, экспериментальное исследование на установке позволяющей отслеживать траекторию взгляда испытуемого (с целью выявления успешности принятия решений в разных условиях выполнения профессиональной деятельности), обследование респондентов на выявление когнитивно-стилевых особенностей участников обследования, обработка полученных данных и выявление взаимосвязей когнитивных стилей с эффективностью выполнения профессиональной деятельности. В результате обработки полученных экспериментальных данных выявлены статистически достоверные корреляционные взаимосвязи когнитивных стилей с показателями успешности и эффективности взаимодействия пользователя с информационной системой.

Ключевые слова: моделирование, профессиональная деятельность, принятие решений, человеко-компьютерное взаимодействие, когнитивные стили, информационные системы.

Введение

Моделирование информационного взаимодействия в системах человек-компьютер, представляет собой одну из актуальных задач в современной науке. Выявление факторов, оказывающих влияние на эффективность взаимодействия, является важной задачей, решение которой позволит повысить качество и эффективность информационного взаимодействия. Настоящая работа посвящена изучению влияния когнитивно-стилевых особенностей пользователя на эффективность его взаимодействия с информационной системой.

Индивидуальные способы переработки информации, выбор и принятие решений во многом регулируются когнитивно-стилевыми характеристиками индивида [15; 17; 22; 23 и др.]. В исследованиях, проводимых А.А. Алдашевой, В.А. Бодровым, Т.В. Корниловой, В.И. Моросановой, В.А. Толочком и многими другими учеными, выявлена важная роль когнитивных стилей субъекта профессиональной деятельности при выполнении производственных задач в различных условиях труда, включая сложные и экстремальные ситуации, характеризующиеся высокой степенью неопределенности, ответственности и, одновременно, требующие самостоятельных и быстрых решений [1; 5; 18–19; 21]. При этом авторы отмечают первостепенное («системообразующее», «интегрирующее», «узловое») значение индивидуаль-

ных когнитивно-стилевых характеристик субъекта деятельности в процессе принятия решений и осуществлении подобного выбора в условиях отсутствия однозначного решения [11–14].

В исследованиях, проведенных М.А. Холодной, И.П. Шкуратовой и др. установлено, что при сортировке объектов индивиды с преобладанием характеристик «узости диапазона эквивалентности» («аналитики») предпочитают опираться на формальные признаки классифицируемых объектов, тогда как испытуемые с «широким диапазоном эквивалентности» («синтетика») ориентируются и учитывают неявные взаимосвязи между объектами, что позволяет им быть более успешными [22; 23].

В ходе исследований, направленных на изучение когнитивных стилей, было установлено (работы Т.Н. Брусенцовой, В.А. Колги, Т.В. Корниловой, и др. ученых), что эффективность работы с текстовой информацией (в т. ч. представленной в электронном виде) также тесно связана с когнитивно-стилевыми характеристиками испытуемых. Наиболее значительным данное влияние оказалось при выполнении заданий, направленных на реструктурирование и реорганизацию текстов представленных в электронном виде [6; 7–10; 16–18; 20].

Рассмотрение и анализ имеющихся теоретических и эмпирических материалов показал, что когнитивные стили выступают важным фактором, влияющим на результативность профессиональной деятельности, в том числе и в профессиях, предпо-

* Работа выполнена по гранту РФФИ № 15-07-01861.

лагающей взаимодействие человека с информационными системами.

Целью проведенного экспериментального исследования выступило изучение взаимосвязи когнитивно-стилевых характеристик индивидов с характеристиками успешности деятельности, предполагающую анализ и классификацию электронных документов.

Проведение экспериментального исследования предполагало постановку и реализацию следующих задач:

1) обследование респондентов на экспериментальной установке с целью выявления критериев успешности принятия решений в разных условиях выполнения заданий – традиционных (обычных) условиях работы с электронными документами и в условиях использования модуля поддержки (ССПР);

2) выявление когнитивно-стилевых особенностей участников обследования.

Методы и процедура экспериментального исследования

Для проведения экспериментального исследования и выполнения поставленных задач, предполагающих выявление связи когнитивно-стилевых особенностей субъекта труда с результатами его профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях взаимодействия с информационными системами, была создана специальная установка, моделирующая реальную деятельность специалиста данного профиля, работающего с электронной документацией. В ходе эксперимента участники выполняли задания («работали») на данной экспериментальной установке с документами (электронными текстами), при этом условия их деятельности менялись в зависимости от включения/выключения специально разработанного программного модуля [2; 3; 4]. В ходе «работы» респонденты должны были ознакомиться с содержанием электронных документов, проанализировать и осуществить их классификацию, а в завершение процедуры исследования ответить на вопросы экспериментатора.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа, описание которых представлено в таблице 1.

На первом этапе, проводимом на экспериментальной установке, использовался набор специально разработанных электронных текстов и моделировались основные моменты профессиональной деятельности сотрудников ведомств в процессе взаимодействия с информационной системой.

На втором этапе, также проводимом на экспериментальной установке, был подключен специально разработанный программный модуль для анализа текстов (свидетельство государственной регистрации программ для ЭВМ №2015613173), выполняющий функции системы поддержки принятия решений. Используемая система поддержки принятия решений является программным модулем, предназначенным для работы со специализированными текстами.

Разработанный программный модуль дает возможность получить первичную обработку электронных текстов на основе контент-анализа с опорой на специальный словарь (тезаурус). В тексте, с которым в текущий момент должен работать испытуемый, опорные слова выделяются цветом, позволяя, таким образом визуализировать структуру всего электронного документа путем выделения в нем смысловых, базовых элементов – опорных слов [2; 3; 4].

В ходе первых двух этапов эксперимента испытуемый прочитывал специально подготовленные тексты объем 2–8 страниц и 250–300 слов на одной странице, а после ознакомления с ними отвечал на вопросы, касающиеся как структуры самого документа, так и количества его возможных адресатов (вопросы типа 1 и вопросы типа 2). В ходе исследования осуществлялась регистрация движения взора с использованием специализированного оборудования SMI (<http://www.smivision.com>), отслеживающего траекторию взора испытуемого.

В качестве критериев успешности деятельности были выделены и использовались следующие количественные показатели:

1. Время чтения предъявленного текста (документа) в ms.

2. Коэффициент использования опорных слов, определяемый как количество повторного прочтения опорных слов к общему количеству опорных слов в тексте.

Таблица 1

Схема этапов экспериментального исследования

Этапы проведения эксперимента	Содержание деятельности испытуемого
1-ый этап	Работа с текстом электронного документа на экспериментальной установке, моделирующей взаимодействие профессионала с информационной системой в реальных условиях труда
2-ой этап	Работа с текстом электронного документа на экспериментальной установке, моделирующей взаимодействие профессионала с информационной системой в условиях подключения специально разработанного программного модуля, позволяющего принимать решение, опираясь на выделенную структуру текста и пиктограммы)
3-ий этап	Заполнение участниками эксперимента психологических методик, направленных на выявление когнитивно-стилевых особенностей респондентов

3. Время ответа на вопросы в ms.

4. Коэффициент правильности ответа, определяемый как количество правильных ответов к общему количеству вопросов.

5. Коэффициент уверенности принятия решения – фиксирование взгляда на одной альтернативе и ее выбор или на нескольких альтернативах с последующим выбором одной из альтернатив.

Третий этап экспериментального исследования представлял собой психологическое тестирование, в ходе которого испытуемые заполняли методики, направленные на выявление когнитивно-стилевых характеристик участников исследования.

Для диагностики были выбраны следующие когнитивные стили:

1. Когнитивный стиль «полезависимость/ полнезависимость», характеризующий способности индивида к решению перцептивных задач.

2. Когнитивный стиль «узкий / широкий диапазон эквивалентности», характеризующий ориентацию индивида на сходство-различие при решении задач, предполагающих классификацию объектов, а также преимущественную ориентацию на явные или скрытые признаки при сопоставлении объектов.

3. Когнитивный стиль «импульсивность/рефлексивность», характеризующий индивидуальные различия в скорости и количестве ошибок при решении задач в ситуациях неопределенности и альтернативного выбора.

Для выявления когнитивно-стилевых характеристик респондентов применялись следующие методики: 1) методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (оценка полезависимости – полнезависимости, индивидуальный вариант); 2) методика «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера и В. Колги (оценка узости-широты диапазона эквивалентности); 3. методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (оценка импульсивности – рефлексивности как когнитивного темпа принятия решения).

Участники исследования. Всего обследовано 45 человек (ведомственные работники, преподаватели, студенты, аспиранты); возраст: от 20-ти до 47-ми лет.

Статистическая обработка данных проводилась на базе стандартного пакета программ SPSS. Оценка достоверности различий осуществлялась с помощью Т-критерия Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни. Для выявления взаимосвязей между показателями применялся коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их анализ

Как упоминалось выше, для предъявления испытуемым был подготовлен набор специализированных текстов объемом 2–8 страниц и 250–300 слов на одной странице, аналогичных тем с которыми работают в госучреждениях в системах

документооборота. При создании текста использовались слова и словосочетания из специально разработанного тезауруса, количество и частотность которых варьировалась от текста к тексту. Также при создании текста использовалась определенная структура текста – аннотация, введение, смысловая часть – постановка задачи. При разработке текста подразумевалось, что возможны несколько вариантов классификации и сортировки, но правильный вариант только один. В процессе проведения эксперимента на установке контроля взора испытуемого было замечено, что испытуемый фиксирует взор на некоторых опорных словах, а также повторно перечитывает отдельные блоки текста (слова, словосочетания). Использование установки SMI позволило определить время фиксации взора испытуемого на каждом опорном слове, а также количество повторных считываний. Таким образом, процесс чтения информации можно представить в виде некоторой последовательности опорных слов или информационных блоков, которые считывает испытуемый, соединенных между собой в соответствии с траекторией взора (см. рис. 1).

Для того, чтобы визуализировать результаты экспериментального исследования, определим направленный граф, в котором узлами будут являться опорные слова (словосочетания), а дугами траектория движения взора испытуемого от одного узла к другому. Определим веса дуг, как некоторые коэффициенты – W_i зависящие от времени фиксации взора и количества повторов (коэффициента использования).

По завершению экспериментального исследования все полученные данные подверглись статистической обработке и было произведено сравнение выделенных показателей успешно-

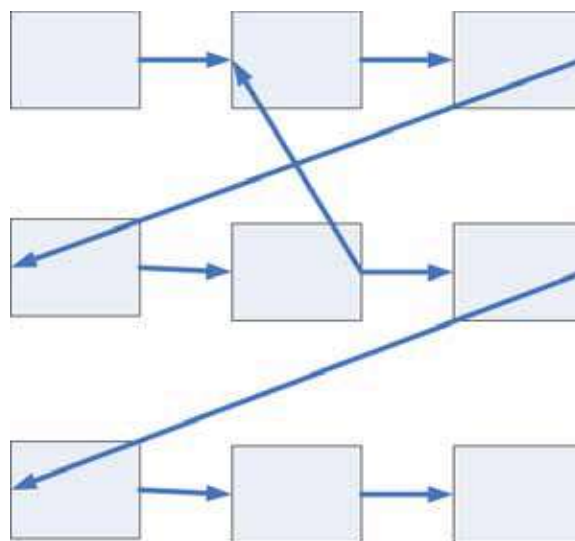


Рис. 1. Пример чтения текстовой информации – последовательность опорных слов, соединенных между собой в соответствии с траекторией взора

Таблица 2

Эффективность работы с документацией на 1-ом и 2-ом этапах эксперимента

Показатели успешности работы с документами	Статистические показатели (статистики и корреляции парных выборок)			
	Среднее значение ± std. отклонение		Корреляция (k)	Значимость (P<)
	1-ый этап	2-ой этап		
время чтения текста	50768,67±8978,37	42007,11±9730,46	0,72	0,02
время ответа на вопросы	8761,56±7016,03	7567,72±2935,42	0,75	0,02
коэффициент правильности ответа	0,78±0,16	0,7±0,18	0,41	0,27
коэффициент уверенности правильности решения	0,72±0,14	0,68±0,14	0,8	0,01

Таблица 3

Корреляции показателей деятельности с когнитивно-стилевыми особенностями респондентов (коэффициент Спирмена)

Когнитивные стили	Показатели деятельности						
	1	2	3	4	5	6	7
Работа с документами в стандартных условиях (1-ый этап эксперимента)							
<i>Стиль «полезависимость/ полнезависимость»</i>							
время ответа	-0,32	0,1	-0,17	-0,76	0,03	0,43	-0,29
количество ошибок	0,38	0,08	-0,38	-0,01	0,12	-0,03	0,18
<i>Стиль «импульсивность/рефлексивность»</i>							
время ответа	-0,15	0,1	-0,18	-0,39	0,25	0,34	0,05
количество ошибок	-0,34	-0,38	0,46	0,06	-0,10	-0,70	-0,45
<i>Стиль «узкий / широкий диапазон эквивалентности»</i>							
время сортировки	-0,49	0,13	-0,06	-0,69	-0,26	0,57	-0,04
количество групп	-0,53	-0,12	-0,09	-0,65	-0,54	0,52	-0,16
число единичных групп	-0,54	-0,04	-0,1	-0,55	-0,34	0,51	-0,01
максимальное число объектов в группе	-0,42	-0,49	0,68	0,21	0,10	-0,15	-0,22
Работа с документами в условиях подключенного модуля СППР (2-ой этап эксперимента)							
<i>Стиль «полезависимость/ полнезависимость»</i>							
время ответа	-0,25	-0,12	0,22	-0,13	0,05	-0,25	-0,08
количество ошибок	0,13	0,20	-0,46	0,25	-0,31	0,09	0,71
<i>Стиль «импульсивность/рефлексивность»</i>							
время ответа	-0,27	0,42	0,13	-0,39	0,10	0,17	-0,09
количество ошибок	-0,36	-0,89	-0,24	-0,23	0,22	-0,10	-0,18
<i>Стиль «узкий / широкий диапазон эквивалентности»</i>							
время сортировки	-0,19	-0,08	0,59	-0,41	0,52	0,13	-0,48
количество групп	-0,26	-0,2	0,43	-0,68	0,34	0,22	-0,73
число единичных групп	-0,20	-0,11	0,61	-0,40	0,35	-0,04	-0,68
максимальное число объектов в группе	-0,18	-0,37	0,24	0,01	0,52	0,48	-0,19

Примечание: показатели деятельности: **1** – время чтения текста; **2** – время ответа на вопросы типа 1; **3** – коэффициент правильности ответа 1; **4** – коэффициент уверенности принятия решения 1; **5** – время ответа на вопросы типа 2; **6** – коэффициент правильности ответа 2; **7** – коэффициент уверенности принятия решения 2.

сти выполнения заданий участниками исследования, полученным по итогам работы в обычном режиме (1-ый этап) с аналогичными показателями успешности деятельности, полученными по итогам работы с использованием программного модуля СППР (2-ой этап). В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа средних показателей, отражающих степень эффективности выполнения заданий респондентами в ходе первого и второго этапов экспериментального исследования.

Анализ таблицы 2 показывает, что статистически достоверные различия зафиксированы относительно показателя «время чтения текста», характеризующего скорость прочтения предъявляемых на экране компьютера документов. В данном случае подключение СППР приводит к тому, что испытуемые быстрее прочтывают документ и быстрее дают ответ (т.е. принимают решение) относительно адресата, которому его следует направить. Ознакомление с документом в данном случае происходит не только за более короткое время, т.е.

с уменьшением темпальных показателей работы, но просматривается тенденция к уменьшению промежутка времени, в течение которого испытуемый отвечает на вопросы (показатель «время ответа на вопросы»). Получено также, что выполняя задание с опорой на «подсказку», испытуемый чувствует себя более уверенно, что подтверждается статистически достоверным уровнем увеличения «коэффициента уверенности принятия решения».

В ходе математической обработки и анализа первичных экспериментальных данных были установлены статистически значимые интеркорреляционные связи между когнитивно-стилевыми характеристиками испытуемых и показателями результативности работы с текстами, предполагающее взаимодействие с информационной системой. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Анализ данных, представленных в таблице 3 показывает, что успешность деятельности, связанной с анализом и сортировкой деловой документации имеет наиболее выраженные взаимосвязи со следующими стилями – когнитивным стилем «широкий/узкий диапазон эквивалентности» и когнитивным стилем «полезависимость / полenezависимость».

Наиболее успешно с текстами работают респонденты, с преобладанием характеристик, характеризующихся широтой диапазона эквивалентности (т.е., «синтетика») по сравнению с респондентами, стилевые особенности которых более присущи полюсу «узкий диапазон эквивалентности» (т.е. «аналитика»). Полученные результаты свидетельствуют также о том, что такое свойство как «полenezависимость» позволяет индивидам более успешно справляться с заданиями по сравнению с «полезависимыми» участниками исследования. Установлено также, что скорость выполнения заданий «полезависимыми» испытуемыми повышается на втором этапе эксперимента, когда они начинают использовать систему поддержки принятия решений, т.е., работают «с подсказкой».

Анализ данных, представленных в таблице 3, показал, что на втором этапе количество статистически достоверных корреляций когнитивно-стилевых показателей с показателями качества выполнения заданий становится значительно меньше. Возможно, это связано с введением программного модуля, облегчающего процесс выполнения работы таким образом, что испытуемые справляются с ними без мобилизации дополнительных «внутренних ресурсов». То есть, с позиций ресурсного подхода, полученный факт можно интерпретировать следующим образом: программный модуль, выполняя функцию поддержки принятия решений (СППР), способствует более быстрому принятию решения, что позволяет снизить когнитивные затраты (сберечь «внутренние ресурсы»), которые могут понадобиться при решении более сложных профессиональных задач.

В целом, исходя из анализа полученных в экспериментальном исследовании данных, важно акцентировать следующий результат. Получены достоверные взаимосвязи показателей, характеризующих такие когнитивно-стилевые особенности респондентов как «полезависимость/ полenezависимость» и «узость/широта диапазона эквивалентности» для успешности выполнения заданий и принятия решений на любом из двух этапов эксперимента (как с подключением модуля СППР так и без него).

Выводы

Таким образом, экспериментальное исследование, проведенное на основе моделирования информационного взаимодействия в системе человек-компьютер на примере изучения успешности работы индивида с электронной документацией в зависимости от индивидуально-стилевых особенностей субъекта труда, позволило сделать следующие *выводы*:

1. Получены статистически значимые корреляционные взаимосвязи показателей когнитивных стилей с показателями успешности выполнения заданий при работе с электронной документацией.
2. Установлено, что визуализация структуры текстовых документов и выделение опорных слов позволяет индивидам более эффективно решать задания, предполагающие классификацию документов. При этом использование специализированного программного комплекса СППР для обработки и распределения текстовых документов оказывает влияние на степень успешности выполнения заданий по сортировке электронных документов индивидами с преобладанием когнитивно-стилевых особенностей, характерных для полюса «узости диапазона эквивалентности» (стиль УДЭ/ШДЭ) и полюса «полезависимости» (стиль ПЗ/НПЗ).
3. Разработанный специализированный программный комплекс может быть использован на практике с целью обучения начинающих работников, специализирующихся в области делопроизводства, а также при повышении квалификации уже имеющих опыт работы специалистов ведомственных учреждений.

Библиографический список

1. *Алдашева А.А.* Индивидуальные стратегии экологического поведения // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – № 3 (43). – С. 31–36.
2. *Баканов А.С.* Метод извлечения экспертных знаний в процессе работы с юридической текстовой информацией // Прикладная юридическая психология. – 2013. – № 4. – С. 122–126.
3. *Баканов А.С., Зеленова М.Е., Алдашева А.А.* Когнитивные стили и эффективность работы с документацией // Сб. науч. трудов SWorld. Вып. 2. Т. 15. – Одесса: Куприяненко С.В., 2014. – С. 74–79.

4. *Баканова Н.Б.* Использование программно-технических комплексов для повышения эффективности контроля в системах документооборота // *Электросвязь*. – 2007. – № 6. – С. 51–53.
5. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
6. *Брусенцова Т.Н.* Исследование когнитивных стилей учащихся в автоматизированной системе обучения // *Вопросы психологии*. – 1984. – № 4. – С. 70–76.
7. *Брушлинский А.В., Сергиенко Е.А.* Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии // *Ментальная репрезентация: динамика и структура*. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – С. 5–22.
8. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2-х тт. Т. 1. – М.: Смысл, 2006. – 448 с.
9. *Венда В.Ф.* Инженерная психология и синтез систем отображения информации. – М.: Машиностроение, 1975. – 400 с.
10. *Галактионов А.И.* Основы инженерно-психологического проектирования АСУ ГП. – М.: Энергия, 1978. – 208 с.
11. *Гуцыкова С.В.* Технология прогнозирования эффективности деятельности сотрудников: на пути примирения альтернатив // *Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека*. Серия: *Фундаментальная психология – практике* / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, М.А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 41–61.
12. *Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.* Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986. – 178 с.
13. *Зараковский Г.М., Магазанник В.Д.* Психологические критерии сложности процесса принятия решения человеком-оператором // *Методология инженерной психологии, психологии труда и управления* / отв. ред. Б.М. Ломов, В.Ф. Венда. – М.: Наука, 1981. – С. 63–78.
14. *Зеленова М.Е.* Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности // *Социальная психология и общество*. – 2013. – № 1. – С. 69–82.
15. *Зинченко Т.П.* Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000. – 608 с.
16. *Карпов А.В.* Психология принятия решения. – Ярославль, 2003. – 240 с.
17. *Колга В.А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1976. – 164 с.
18. *Корнилова Т.В.* Принятие решений и риск: психология неопределенности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rfh.ru/downloads/Books/144693004 (дата обращения: 25 июля 2017).
19. *Моросанова В.И.* Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // *Психологический журнал*. – 2012. – Т. 33. – № 3. – С. 98–111.
20. *Петровский А.Б.* Многокритериальное принятие решений по противоречивым данным: подход теории мультимножеств // *Информационные технологии и вычислительные системы*. – 2004. – № 2. – С. 56–66.
21. *Толочек В.А.* Организационная психология и стили профессиональной деятельности государственных служащих. – М.: РАГС, 2003. – 159 с.
22. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
23. *Шкуратова И.П.* Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д: Изд-во РПУ, 1994. – 156 с.

Хазова Светлана Абдурахмановна

доктор психологических наук, доцент

Шипова Наталья Сергеевна

кандидат психологических наук,

Костромской государственной университет, г. Кострома

hazova_svetlana@mail.ru, ronia_777@mail.ru

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ВЗРОСЛЫХ ИНВАЛИДОВ С ДЕТСТВА*

В статье представлены существующие подходы к понятию качества жизни, данный феномен рассмотрен с точки зрения медицинских, экономических и психологических наук; сделан акцент на междисциплинарности данного понятия. В статье приведены результаты эмпирического исследования качества жизни взрослых, имеющих ограниченные возможности здоровья и получивших статус инвалида с детства. Выявлен достаточный уровень удовлетворенности респондентов разными аспектами жизни, качеством жизни и состоянием здоровья. Однако показатели смысложизненных ориентаций (осмысленность жизни, достижения, контроль над жизнью) ниже нормативных. Корреляционный анализ позволяет говорить о связях индикаторов качества жизни и субъективного благополучия со способностью контролировать жизнь и чувствовать себя ее хозяином. В качестве ключевых ресурсов рассматриваются поддерживающие отношения с другими людьми, принадлежность к организации, в которой есть люди со сходными интересами, гордость за свои достижения. Делается вывод о том, что качество микросоциальной поддержки позитивно влияет на осмысленность жизни и позитивное самовосприятие.

Ключевые слова: качество жизни, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, смысложизненные ориентации, ресурсы, взрослые инвалиды с детства.

В настоящее время трудно найти область социального знания, в которой в той или иной мере на затрагивались бы вопросы качества жизни населения или отдельного человека. Интерес к данной проблематике обусловлен социально-экономическими и социально-психологическими проблемами, которые выступают следствием перестройки и трансформации общества, высокой его динамичности на современном этапе развития. Показатели качества жизни вот уже на протяжении более полувека являются основанием для определения основных ориентиров государственной политики во многих странах и показателем благополучия граждан. Логично, что количество исследований по данной проблематике неуклонно растет, а их актуальность не снижается [6].

Однако, несмотря на популярность этой темы, имеется явное отсутствие единой методологической модели, единой концепции качества жизни при наличии большого числа эмпирических исследований. В основном это связано с обширностью тематики, сложностью структурирования получаемых исследователями данных, а также с отсутствием единого мнения научного сообщества о параметрах оценки и компонентах качества жизни. Тем не менее, общепризнанным является понимание интегральности и междисциплинарности этого феномена, невозможности его описания в терминах одной науки и необходимости комплексного изучения.

Несмотря на это, присутствует некоторая спецификация понимания качества жизни в зависимости от сферы знания. Так, в медицине, которая сохраняет лидирующее положение по количеству публикаций в данном проблемном поле [6], качество жизни (англ. – quality of life, нем. – Lebensqualität) рассматривается как системное понятие, характе-

ризующее специфику влияния физического и психического здоровья человека на различные сферы его жизнедеятельности, определяющееся восприятием и субъективной оценкой собственного положения в жизни в контексте культуры и системе ценностей в соответствии с целями, ожиданиями, нормами и заботами. Распространенным является понятие «качество жизни, обусловленное здоровьем» (health-related quality of life) [14]. Оно позволяет выделить параметры, описывающие состояние здоровья, заботу о нем и качество медико- и психосоциальной помощи из общей концепции качества жизни [2; 9]. В настоящее время, согласно документам Всемирной организации здравоохранения, качество жизни определяется по следующим индикаторам: физические (сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, сон, отдых); психологические (эмоции, уровень когнитивных функций, самооценка); уровень независимости (повседневная активность, работоспособность); общественная жизнь (личные взаимоотношения, в том числе, сексуальные, общественная ценность); окружающая среда (безопасность, экология, обеспеченность, доступность и качество медицинской помощи, информации, возможность обучения, быт). Однако есть и другая позиция (Л.И. Вассерман, А.А. Новик, Т.И. Ионова, П. Кайнд и др.), в соответствии с которой качество жизни рассматривается через призму восприятия субъектом своего статуса здоровья и способности вести полноценную жизнь, а также состояния физического, психологического, социального благополучия, которое является его основным критерием [8].

В экономических и социально-экономических науках качество жизни относится к числу универсальных показателей, наиболее полно отражаю-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-06-00812.

щих реальное социально-экономическое, экологическое, культурное и политическое состояние общества и учитывающих также значение субъективных оценок отдельно взятого человека или социальной группы относительно различных сторон своей жизнедеятельности [11]. Так, качество жизни предлагается рассматривать через «сформировавшуюся в массовом сознании обобщенную оценку совокупности характеристик условий жизни населения, как результат эффективного функционирования всех структур и институтов общества, создающих в совокупности достойные условия существования и развития социума» [7, с. 7]. Авторами анализируются такие понятия как «уровень жизни», «индекс развития человеческого потенциала», «индекс процветания» (Legatum Prosperity Index), «всемирный индекс счастья» (Happy Planet Index) и т.д. В качестве показателей для оценки качества жизни выступает достаточно обширный перечень переменных, в том числе, средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении, уровень образования населения, реальный среднедушевой валовой внутренний продукт, рассчитанный с учетом паритета покупательной способности и национальной валюты, материальные блага, уровень удовлетворения потребностей и интересов личности, качество окружающей среды, социальная безопасность и социальная комфортность и др. [1]. В социологическом подходе (С.А. Айвазян, И.В. Бестужев-Лада, А.И. Субетто и др.) акцентируется помимо всего прочего возможность раскрытия духовного, нравственного потенциала, достаточно полная реализация творческих способностей личности, осознанное исполнение духовно-нравственного, служебного и профессионального долга [7].

Что касается психологических наук, то практически все исследователи (см., например, М. Karimi, J. Brazier, В. Spilker, Г.М. Зараковский, А.А. Лебедева) признают наличие в психологическом толковании качества жизни двух сторон оценки: субъективной, или субъективно-оценочной (степень удовлетворенности субъектов различными сторонами бытия и жизнедеятельности) и объективной (уровень жизни социальных групп, людей, их физическое и эмоциональное состояние, поведенческая активность, материальное и социальное положение, трудовой и семейный статус, социальное взаимодействие и др.) [3; 4; 10; 11]. При этом субъективные показатели измеряются с помощью самоотчетов респондентов, а объективные с помощью изучения социально-демографических характеристик [13]. В связи с этим в исследовании качества жизни важную роль играет эмоциональное здоровье, ощущение счастья, позитивное самовосприятие [15], значимость событий для человека и его субъективное отношение к ним [11], наличие смысла жизни и жизненных ценностей [4; 12],

а также включенность в социальные отношения в противовес одиночеству [15] и качество социальной поддержки [4; 5].

Многими авторами (Г.М. Головина, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев, Т.Н. Савченко) признается ключевая роль в структуре качества жизни субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью, целей, стремлений и ценностей человека, а также собственной активности человека. Интересными в связи с этим являются исследования развития личности в затрудненных условиях (при ограничении по здоровью), в которых показано, что активная «работа личности» может запускать «движение к компенсированному качеству жизни», когда ситуация ограниченных возможностей здоровья воспринимается как «вызов», как стимул к самосовершенствованию. Называя такую стратегию саморегуляции «здоровой», А.А. Лебедева противопоставляет ей «инвалидную стратегию», при которой инвалидность становится «выгодной» субъекту, а саморегуляция личности выстраивается вокруг физического недостатка [4]. В этом же контексте исследуются и ресурсы личности, оптимальное функционирование которых приводит к удовлетворенности жизнью и субъективному благополучию [5].

Тем не менее, в реальной жизни качество жизни людей с ограниченными возможностями здоровья зависит от степени нарушения функций организма; они часто не имеют собственной семьи, воспитываются в учреждениях социальной защиты населения и, исходя из этого, имеют иной социально-экономический статус, чем большинство людей с типичным развитием; наконец, поскольку качество жизни всегда соотносится с неким эталоном, идеалом, социальное сравнение может также снижать восприятие собственного благополучия человеком.

Противоречивость теоретических позиций и явная недостаточность эмпирических данных побудила нас предпринять исследование качества жизни взрослых, имеющих ограниченные возможности здоровья и получивших статус инвалида с детства. Выборку исследования составили 34 взрослых, имеющих ограниченные возможности здоровья, инвалиды первой и второй группы, 16 женщин, 18 мужчин в возрасте от 19 до 63 лет (M=33), из них 11 человек с визуальными ограничениями, имеющие остаток зрения не более 0,1%, 23 человека с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В исследовании использовались следующие методики: 1) Шкала субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой, 1996), включающая переменные, связанные с эмоциональным состоянием, изменением настроения, удовлетворенностью повседневной жизнью, оценкой социального окружения, здоровья, а также наличием признаков психиатрической симптоматики; 2) Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни (QUALITY OF

LIFE (WHOQOL) -BREF) Осуществляет оценку шести сфер качества жизни: физические функции, психологические функции, независимость, социальные отношения, окружающая среда и духовная сфера, а также измеряет восприятие респондентом своего качества жизни и здоровья; 3) Тест смысловых ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махолика, в адаптации Д.А. Леонтьева (1992). Тест СЖО позволяет оценить «переживание онтологической значимости жизни», «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни; 4) Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (ОППР), авторы Н.Е. Водопьянова, М.В. Штейн (2003).

Перейдем к основным результатам исследования. Первая группа результатов касается субъективного благополучия и качества жизни респондентов. В целом, можно говорить о достаточном уровне удовлетворенности разными аспектами жизни. Так, 61,9% респондентов демонстрируют высокое субъективное благополучие (M=3,43, SD=2,17 при норме 4-7 стенов), свыше 70% характеризуются умеренным эмоциональным комфортом (M=11,22, SD=4,73), отсутствием серьезных эмоциональных проблем (M=10,87, SD=4,71), бодрым хорошим настроением (M=4,69, SD=2,81), успешно контактируют с окружающими (M=6,56, SD=3,58), испытывают удовольствие от повседневной деятельности (M=7,13, SD=4,36).

Что касается субъективной оценки качества жизни, то 84,8% говорят об удовлетворительном качестве жизни (M=3,69, SD=0,98) и хорошем состоянии здоровья (M=3,75, SD=0,93), 15,1% – о высоком, и только 6% считают свои качество жизни и состояние здоровья низкими. Около 80% респондентов характеризуются социальным (M=28,18, SD=5,46), физическим и психическим благополучием (M=26,6, SD=3,69), отличаются позитивным самовосприятием (M=21,9, SD=3,09), удовлетворены микросоциальной поддержкой (M=11,22, SD=2,10). Они отмечают доступность медицинской помощи, транспортного обслуживания, условий для занятий спортом и другими видами досуга, не

испытывают особых материальных проблем, имеют хороший сон и высокую собственную трудоспособность, удовлетворены своими когнитивными возможностями, принимают свою внешность.

На основании корреляционного анализа (табл. 1) нами установлено, что индикаторы качества жизни – самооценка здоровья, физическое, психологическое и социальное благополучие, удовлетворенность микросоциальной поддержкой, самовосприятие демонстрируют незначительное количество связей с показателями субъективного благополучия. Так, индикаторы качества жизни за исключением оценки микросоциальной поддержки статистически значимо ($p \leq 0,05$) снижают риск возникновения депрессий, сонливости, тревоги ($r = -0,498$ – указан наибольший коэффициент корреляции с показателем физического и психологического благополучия), колебаний настроения ($r = -0,388$), а также субъективного неблагополучия в целом ($r = -0,563$).

Однако есть и противоположные данные: 19% респондентов испытывают напряжение, беспокойство, рассеянность, склонны к депрессивным состояниям, 18% чувствуют себя одинокими, пессимистичны, 23% испытывают скуку и трудности в самоорганизации и управлении своим поведением.

Вторая группа эмпирических фактов касается анализа результатов исследования смысловых ориентаций, которые свидетельствуют о более низких значениях по сравнению с нормативными по всем показателям, при этом наибольшее снижение касается общей осмысленности жизни (M=99,0, SD=27,11). Это позволяет говорить:

- о меньшей осознанности целей в жизни и ее перспектив, жизни сегодняшним днем (Шкала *Цели в жизни* – M=31,38, SD=9,44);
- о более частом восприятии жизни как малоинтересной и эмоционально ненасыщенной (Шкала *Процесс жизни* – M=28,64, SD=9,09);
- о невысокой удовлетворенности прошлым и жизнью в целом (Шкала *Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией* – M=26,48, SD=7,34);
- о жизни, в которой отсутствуют или малы свобода выбора и возможности жить в соответствии

Таблица 1

Корреляционные связи показателей качества жизни, субъективного благополучия и смысловых ориентаций

КЖ	Качество жизни	Состояние здоровья	Физическое и психологич. благополучие	Самовосприятие	Социальное благополучие
СБ					
Признаки, сопровождающие психиатрическую симптоматику	-0,444	-0,379	-0,498	-0,376	-0,373
Изменение настроения	-0,389				
Общий показатель субъективного благополучия			-0,563		-0,395

Примечание: все корреляции при уровне значимости $p \leq 0,05$.

с целями и представлениями о ее смысле (Шкала *Локус контроля – Я* – $M=20,32$, $SD=6,53$);

– о жизни, которая неподвластна или мало подвластна сознательному контролю со стороны человека (Шкала *Локус контроля – Жизнь* – $M=27,70$, $SD=10,86$).

Возникает противоречие: и по формальным критериям качества жизни, выделенным ВОЗ, и по показателям субъективного благополучия взрослые люди с ограниченными возможностями здоровья достаточно хорошо адаптированы и удовлетворены жизнью. Однако при этом 60% из них не видят ясных целей в жизни, 40% не удовлетворены своими достижениями на данный момент, 60% не уверены в возможностях управлять жизнью по собственному желанию и воле.

Наши данные отличаются от данных, полученных другими авторами и свидетельствующих об отсутствии различий в структуре и выраженности ценностей и целей у лиц с ОВЗ и условно здоровых взрослых [5]. Это тем более интересно, что респондентами в нашем исследовании выступали люди, либо посещающие региональное отделение ВОС, либо участники различного рода спортивных соревнований для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Вероятно, ключ к пониманию подобного рода противоречия лежит в высокой зависимости людей с ОВЗ от качества социальной поддержки и невозможности строить планы без учета возможностей социальной сети, накладывающей отпечаток и на построение жизненной перспективы, и на формирование далеких целей, и на восприятие и понимание своей роли в их достижении.

При этом зафиксировано крайне мало (всего четыре!) связей смысложизненных ориентаций с индикаторами качества жизни и субъективного благополучия. Они достаточно предсказуемы: показатель *Локус контроля – Я* коррелирует с общей оценкой качества жизни ($r=0,332$, $p \leq 0,05$), показатель *Локус контроля – Жизнь* – с самовосприятием ($r=0,342$, $p \leq 0,05$) и удовлетворенностью повседневной деятельностью ($r=0,339$, $p \leq 0,05$), а показатель осмысленности жизни – с оценкой значимости социального окружения в методике «Шкала субъективного благополучия» ($r=0,390$, $p \leq 0,05$), но при этом не коррелирует с оценкой микросоциальной поддержки в опроснике ВОЗ. Получается, что общая оценка качества жизни, удовлетворенность способностью выполнять свои повседневные обязанности, позитивное самовосприятие и удовлетворенность отношениями зависят от восприятия и оценки себя как хозяина жизни, а жизни как имеющей смысл, контролируемой и управляемой.

Третья группа результатов, также достаточно противоречивых, связана с анализом личностных ресурсов, их приобретений и потерь. В качестве наиболее значимых ресурсов, приобретенных за последнее время (многие связывают это с прихо-

дом в различные клубы и организации для людей с ограниченными возможностями здоровья), респонденты называют ощущение нужности другим – 82,3%, поддержку других – 64,7%, отношения с друзьями и людьми, на которых можно опереться – 67,6%, принадлежность к организации, в которой есть люди со сходными интересами – 73,5%, чувство гордости за себя – 61,7%, положительное мнение других людей о себе – 58,8%, а также мотивацию и желание что-либо делать – 67,6%. В целом приобретения ресурсов преобладают над потерями. Однако 35% отмечают снижение ощущения собственной независимости и оптимизма, 44% говорят о снижении уверенности в контроле над жизнью, 38% – об отсутствии возможности получить или продолжить образование, 32% – об отсутствии достаточного дохода, 26% неудовлетворены жилищными условиями и возможностью качественно одеваться, 44% отмечают потерю или отсутствие стабильной работы.

В целом, можно говорить об условном разделении взрослых инвалидов с детства на две группы. В первую группу входят люди, имеющие достаточно высокое качество жизни и субъективное благополучие, удовлетворенные условиями жизни, доступностью медицинского обслуживания, социальными отношениями. Они отмечают высокую значимость социального окружения в своей жизни. При этом они не всегда имеют цели в жизни и не полностью уверены в своей возможности ее контролировать. Вторая группа значительно меньше удовлетворена собственной жизнью, имеет часто сниженный фон настроения, связывает свое благополучие с возможностью получить образование и найти работу, которых на данный момент не имеет. Мы предполагаем, что это еще связано и со степенью нарушения, которая определяет уровень ограничения возможностей. Однако эта гипотеза нуждается в дальнейшей проверке.

Таким образом, подводя итоги, необходимо отметить следующее:

1. Значительная часть взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется достаточно высоким чувством субъективного благополучия, отсутствием значительных эмоциональных проблем, стабильно хорошим настроением и эмоциональным комфортом, удовлетворенностью повседневной деятельностью. Большая часть из них удовлетворена своим качеством жизни и состоянием здоровья, имеет достаточную социальную поддержку и удовлетворена контактами с окружающими людьми, а также имеет позитивное самовосприятие.

2. Взрослые с ограниченными возможностями здоровья не всегда имеют ясные цели в жизни и уверенность в собственных возможностях контролировать жизнь. Однако наличие поддерживающих отношений со стороны других людей, кру-

га общения позитивно влияет на наличие целей в жизни и восприятие себя как ее хозяина.

3. Тем не менее, около трети инвалидов с детства неудовлетворенны качеством своей жизни, не имеют возможностей получения образования, устройства на работу, отмечают низкое материальное благополучие.

4. Ключевым фактором сохранения осмысленности жизни, ее высокого качества является микросоциальная поддержка.

Библиографический список

1. Баранова А.В. Экономико-психологические детерминанты субъективного качества жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
2. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Федорова В.Л. Внутренняя картина болезни в структуре качества жизни у больных с соматической патологией // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27. – С. 67–71.
3. Заракровский Г.М. Качество жизни населения России: психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
4. Лебедева А.А. Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 3–19.
5. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 3. – С. 97–106.
6. Мартышенко С.Н. Концептуальные модели управления качеством жизни. Аналитический обзор // Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. – 2014. – № 2 (38) РЭУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_21802955_92658059.pdf (дата обращения: 19.09.2017).
7. Нагимова А.М. Социологический анализ качества жизни населения: региональный аспект. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. – 306 с.
8. Новик А.А., Ионова Т.И., Кайнд П. Концепция исследования качества жизни в медицине. – СПб., 1999. – 140 с.
9. Проценко А.С., Абишев Р.Э. Современные тенденции оценки эффективности медицинской помощи через критерии качества жизни // Современная медицина: актуальные вопросы: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 90–95.
10. Савченко Т.Н., Головина Г.М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 170 с.
11. Юдина Н.А. Психологические подходы к изучению субъективного качества жизни // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23. – № 2 (162). – С. 104–110.
12. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective Well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125 (2). – P. 276–302.
13. Felce D, Perry J. Quality of life: its definition and measurement // Research in Developmental Disabilities. – 1995. – Jan-Feb. – № 16 (1). – P. 51–74.
14. Karimi M., Brazier J. Health, Health-Related Quality of Life, and Quality of Life: What is the Difference? // Pharmacoeconomics. – 2016. – July, Vol. 34. – Issue 7. – Pp. 645–649.
15. Shiovitz-Ezra Sh., Leitsch S., Graber J., Karraker A. Quality of Life and Psychological Health Indicators in the National Social Life, Health, and Aging Project // Journals of gerontology. Series B. Psychological sciences and social sciences. – 2009. – Nov. – № 64B (Suppl 1). – Pp. 130–137.

Цой Гунвон

Лебедева Надежда Михайловна

доктор психологических наук, профессор,

Татарко Александр Николаевич

доктор психологических наук, профессор,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
gchoi@hse.ru, nlebedeva@hse.ru, atatarco@hse.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТЕЙ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КОРЕЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются культурно-содержательный аспект индивидуальных ценностей и социально-экономического представления в Южной Корее и России. В исследовании приняли участие 157 корейцев и 211 россиянин. Результаты показали, что значимые различия обнаружены в ценностях по методике Ш. Шварца: самостоятельность (мысли и поступки), стимуляция, достижения, репутация, конформизм, традиции, благожелательность (чувство долга и забота) и универсализм – толерантность. Другие различия наблюдаются в сравнении социально-экономических представлений: отношения к конкуренции и готовности к риску. Выявлено, что средние значения рассмотренных психологических факторов, характеризующие ценности индивида и экономическое поведение, у россиян выше, чем у корейцев, однако существенных различий не выявлено, что говорит об их схожести.

Ключевые слова: ценности, корейцы, экономические установки, представления, россияне, кросс-культурная психология.

На сегодняшний день взаимосвязь социально-психологических факторов на социально-экономическое поведение населения является чрезвычайно актуальным (М. Вебер, Г. Хофстеде, Ш. Шварц, К. Левин, Р. Инглхарт, М. Бонд, К. Леунг, П. Бурдые и др.)

Первые попытки глубокого и тщательного изучения социально-психологических факторов были предложены экономистами А. Смитом и Д. Рикардо при объяснении экономических феноменов в рамках представлений об экономическом человеке (*homo economicus*) [3]. Дальнейшие попытки определения экономического поведения человека отмечаются в работах Дж. Кейнса. Однако ученый делал акцент лишь на личных психологических особенностях, которые не подвержены изменению в краткосрочной перспективе, а изменения в долгосрочной перспективе автор не рассматривал [9].

Постепенно изучению социально-психологических факторов уделялось всё больше внимания в трудах ученых, поскольку с их помощью можно было бы объяснять и определять фактическое поведение человека в повседневной жизни и строить инструментарии для качественного и количественных методов исследования. Начали появляться новые направления экономической теории, которые пересекались с идеологиями психологической науки, такие как институциональная и неинституциональная экономическая теория (Р. Коуз, Д. Норт, Г. Саймон, О. Уильямсон и др.) и поведенческая экономическая теория (Г. Саймон, Дж. Катона, Дж. Акерлоф, Д. Ариели, К. Камерер, Дж. Ловенштейн, Д. Лэйбсон, Т. О'Донохью, М. Рабин, К. Санштейн, А. Шляйфер и др.).

В психологии экономическое представление понимается как особый вид социально-экономического поведения, и интерес исследователей

смещается в область понимания социально-психологических регуляторов этой области жизнедеятельности: ценностей, норм, установок, стереотипов, атрибутивных процессов (Дж. Челлингтон, Р. Баготти, З. Гурхан-Канли, Дж. Приестер).

Таким образом, многие исследователи на сегодняшний день считают, что концепция полной рациональности неадекватно описывает реальное поведение индивидов и действия в рамках данной концепции неизбежно должны приводить к неверному результату. Это стало главным рычагом создания новых дисциплин социальной, экономической и психологической теории.

Социально-экономические представления личности

Исследование психологических факторов социального и экономического поведения в российской литературе имеет большую историю. В том числе, множество эмпирических исследований было проведено в рамках Лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН [2], где изучались взаимоотношения и взаимосвязи изменения культуры, социального капитала, экономического сознания и других психологических, социальных и экономических характеристик населения, способствующих развитию экономики. Среди частных исследований сравнительного анализа психологических аспектов поведения человека можно привести исследования В.В. Вьюшиной и О.Б. Павленко, где были рассмотрены взаимосвязи 10 ценностей Ш. Шварца и модели экономического поведения [1].

Также, Дж. Энгель и коллеги рассмотрели влияние культуры на финансовое поведение индивидов, где значимость денег, расчетливость, сбережение исследовались с помощью таких параметров,

как мотивы, субъективное восприятие времени, факторы планирования и др. [12]. Факторами, влияющими на планирование своего благосостояния, являются неопределенность, предвидение, саморегуляция, бережливость и самооффективность [7].

Среди зарубежных исследований можно привести несколько примеров: кросс-культурный сравнительный анализ страхового поведения канадцев и американцев [23], сравнительный анализ восприятия роли различных сфер услуг в США и Нидерландах [13], сравнительное исследование отношения к налогообложению в Италии и Великобритании [16].

Для того чтобы определить социально-экономические представления, которые будут рассматриваться в нашем исследовании, уточним факторы, выявленные Н.М. Лебедевой и коллегами в рамках коллективной работы сотрудников Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (далее, МНУЛ СКИ) на российской выборке: удовлетворенность материальным благосостоянием; экономическая самостоятельность и патернализм; представление о росте своего благосостояния за определенный промежуток времени; прогноз роста материального благосостояния в будущем; значительность денег; удовлетворенность материальных потребностей; субъективная оценка уровня материального благосостояния; представление об уровне деловой активности; позитивное представление конкуренции и установка на экономическую конкуренцию по типу самореализации [7].

К построению теории индивидуальных ценностей

Знание особенностей культуры какой-либо страны дает нам информацию для понимания данной страны и её жителей. Изучение различных культур стран в целом впервые начинается в середине XX века. Первые упоминания и исследования ценностных ориентаций проводятся психологами Ф. Клухоном, а позже вместе с Ф. Стротбеком, Н. Дугласом. Дальнейшее изучение ценностей с разработкой методологических инструментов для количественного метода анализа свои исследования проводят такие ученые как М. Рокич, Г. Хофстеде, Ш. Шварц, Ф. Тромпенаарс и Ч. Хампден-Тюнер, Р. Хаус и др.

В последние годы во многих странах происходит формирование принципиально новой системы хозяйственной деятельности, так называемой экономики постиндустриального общества. Изучая данную экономическую систему с точки зрения ее места и роли в жизнедеятельности человека, зарубежные и отечественные исследователи, пришли к выводу, что культура влияет на экономическое поведение человека (Й. Шумпетер, М. Вебер),

а также на экономическое развитие в целом (М. Вебер, Р. Инглхарт, Ф. Хезел). В связи с важностью изучения экономического и социального поведения людей встает необходимость поиска его культурно-универсальных и культурно-специфических особенностей для представителей разных этнических групп. На сегодня в социальной психологии и смежных науках предложен ряд теоретико-эмпирических подходов к измерению культурных отличий индивида (Г. Хофстеде, Р. Инглхарт, Ш. Шварц, М. Бонд, К. Леунг).

Важно заметить, что главным фактором, оказывающим влияние на экономику и социально-экономическое поведение отдельного человека, являются ценности индивида. Они отражают ключевые особенности культуры и оказывают активное воздействие на поведение людей в сфере экономики, на отношение к труду (Ш. Шварц, Д. Мацумото, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко). Это позволяет сделать предположение о том, что ценности связаны с социально-экономическими представлениями индивидов.

Ценности являются важной составляющей в содержании культуры, которая может объяснять экономическое развитие, экономические установки и поведение индивидов [7]. Как отмечают Ш. Шварц и У. Билски, ценности являются достаточно надежным средством для оценивания и предсказания собственного и чужого поведения [22]. Таким образом, ценности и экономическое поведение помогают охарактеризовать группу, в которую включен человек, понять культуру и социальный контекст.

В своих исследованиях Ш. Шварц развил новый теоретический и методологический подход к изучению ценностей, к исследованию культур через призму уточненной теории базовых индивидуальных с 19 ценностями, которые «фиксируют значимые различия мотиваций на континууме ценностей» [10]. В нашем исследовании используются 4 блока ценностей и 19 ценностей уточнённой теории: открытость изменениям (самостоятельность мысли, самостоятельность поступков, стимуляция и гедонизм); самоутверждение (достижение, власть–доминирование и власть–ресурсы); сохранение (репутация, безопасность общественная, безопасность личная, конформизм правил, конформизм межличностный, скромность и традиция); самопреодоление (благожелательность–чувство долга, благожелательность–забота, универсализм–забота о других, универсализм–забота о природе и универсализм–толерантность).

Сегодня исследования экономического поведения и индивидуальных ценностей проводятся не только при сравнении различных культур в социальных науках, но и используются для изучения потребительского поведения в бизнес-маркетинге с целью выявления личных качеств потребителей. Например, экономические и психологические ха-

рактические характеристики индивидов использовались в качестве фундамента маркетинговых стратегий оценки предпочтений потребителей, а также как инструмент для объяснения определенного поведения клиентов. Подобный подход основывается на теориях, в которых ценности более тесно, нежели установки, связаны с поведением людей, а также обладают свойством разнообразия (К. Клакхон, М. Рокич, Ш. Шварц).

Таким образом, обобщив данные проведенных ранее исследований, можно предположить, что одним из культурообразующих факторов, оказывающих влияние на экономику и на экономическое поведение, являются ценности индивида. Они отражают ключевые особенности культуры и оказывают активное воздействие на поведение людей в сфере экономики, на отношение к труду и на его развитие в целом. Это позволяет предположить, что ценности могут определять предикторы социально-экономического поведения индивидов. Тем самым, ценности и экономическое поведение помогают нам охарактеризовать группы, в которые входят индивид, культура и социальный контекст.

Целью нашего исследования является описание некоторых результатов изучения взаимосвязи упомянутых двух блоков на индивидуальном уровне у корейцев и россиян.

Мы выдвинули **гипотезу** о том, что существуют взаимосвязи между индивидуальными ценностями и предикторами экономического поведения россиян и корейцев.

Характеристики выборки. В исследовании приняли участие 375 респондентов, где 211 опрошенных составили россияне в возрасте от 14 до 30 лет ($M = 20,2$), и корейцы – 157, в возрасте от 17 до 30 лет ($M = 23,1$). В ходе онлайн-опроса в январе 2015 г. были опрошены студенты двух московских (МГУ им. М.В. Ломоносова и НИУ ВШЭ) и трех вузов, находящихся в г. Сеул (Сеульский национальный университет, Сеульский национальный университет науки и технологий и Университет Кукмин). Больше половины респондентов составили женщины, где в российской выборке женщин оказалось 65,9%, в корейской выборке – 54,8%.

Методики исследования. Для выявления индивидуальных ценностей и социально-экономических представлений московских и сеульских студентов использовались следующие методики на русском и корейском языках.

Опросник для оценки социально-экономических представлений личности. Данный опросник был разработан на базе методики Всемирного исследования ценностей (World Values Survey, 2010–2014) и анкеты эмпирического исследования МНУЛ СКИ [7], направленные на выявление отношения к конкуренции, деньгам, экономической самостоятельности и других социально-экономических представлений, на русском языке. Опросник

из двух методик был переведен на корейский язык и адаптирован в Корее автором.

Вопросы из методики Всемирного исследования ценностей измерялись по 10-бальной шкале, где, например, «1» означал, что респондент полностью согласен с мнением, например, «Конкуренция вредна: она пробуждает у людей их худшие качества», а «10» – склонен к мнению «Конкуренция – это хорошо. Она побуждает людей напряженно работать и развивать новые идеи».

Вопросы из анкеты эмпирического исследования МНУЛ СКИ измерялись по 5-бальной шкале, где «1» означал «Абсолютно не согласен», а «5» – «Абсолютно согласен». Например, «Люди, которые знают меня, считают, что я осторожен», «Мои деньги – это единственное, на что я могу рассчитывать».

Методика измерения индивидуальных ценностей Ш. Шварца PVQ-R [10]. Индивидуальные ценности рассматривались в рамках четырех блоков ценностных ориентаций: Сохранение, Открытость изменениям, Самопреодоления и Самоутверждения. Опросник на корейском языке был предоставлен автором методики Ш. Шварцем, который был переведен и адаптирован [11].

Респондент оценивал каждое из 57 утверждений с помощью 6-бальной шкалы, где «1» означал «Совсем не похож на меня», а «6» – «Очень похож на меня». Примеры вопросов: «Для него/неё важно иметь амбициозные цели в жизни», «Для него/неё важно поддерживать традиционные ценности и взгляды на мир».

Описание результатов

В ходе рассмотрения и изучения вопросов, связанных с отношением к богатству, значимости денег и собственности, мы провели факторный анализ из девяти шкал, определяющие отношение к богатству и получили три фактора: значимость денег, внимательное отношение к деньгам и финансовая пунктуальность [8].

Результаты сравнения средних по шкалам экономических представлений и установок представлены в таблице 1. Сравнение средних по шкалам стратегий аккультурации производилось при помощи t-критерия Стьюдента, так как распределение по этим шкалам является нормальным.

Значимые различия наблюдаются по показателям Отношение к конкуренции и Готовность к риску. По первым двум показателям значения у россиян выше, чем у корейцев (см. табл. 1).

Далее в расчете средних значений, шкалы ценностей предварительно подвергались преобразованию, называемому «центрированием». Исследователи субъективных феноменов давно установили, что у каждого респондента существует определенный стиль реагирования, выражающийся в склонности группировать разные оценки на одном и том же участке шкалы: например, давать только очень

Таблица 1

Сравнение средних значений экономических представлений и установок россиян и корейцев

Шкалы	Россияне		Корейцы		t
	Mean	SD	Mean	SD	
Отношение к конкуренции	7,60	2,02	6,61	2,11	4,57***
Экономическая самостоятельность	4,13	2,51	3,74	2,35	1,51
Удовлетворенность материальным положением	2,75	1,18	2,69	1,11	0,49
Готовность к риску	2,70	0,78	2,36	0,70	4,29***
Значимость денег	2,93	0,81	3,01	0,67	-0,98
Финансовая расчетливость	3,61	1,06	3,81	0,89	-1,94
Финансовая тревожность	2,80	0,97	2,98	0,91	-1,87

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Таблица 2

Сравнение средних значений ценностей россиян и корейцев

Шкалы	Россияне		Корейцы		t
	Mean	SD	Mean	SD	
Самостоятельность - мысли	5,03	0,80	4,33	0,84	8,07***
Самостоятельность-поступки	5,15	0,77	4,63	0,81	6,21***
Стимуляция	4,35	0,91	3,69	1,21	5,96***
Гедонизм	4,66	0,94	4,48	0,95	1,83
Достижение	4,83	0,79	4,01	1,17	8,04***
Власть-ресурсы	3,42	1,15	3,29	1,18	1,02
Власть-доминирование	3,41	1,21	3,41	1,18	,05
Репутация	4,76	0,88	4,28	1,02	4,78***
Безопасность-общественная	4,74	0,92	4,57	0,95	1,71
Безопасность-личная	4,55	0,82	4,54	0,81	,15
Конформизм-правила	3,93	1,15	4,37	1,00	-3,80**
Конформизм-межличностный	3,93	1,16	4,36	0,99	-3,74***
Традиция	3,75	1,28	3,38	1,06	2,80**
Скромность	3,64	1,01	3,69	0,89	-0,51
Благожелательность-чувства долга	5,05	0,71	4,40	0,85	7,87***
Благожелательность-забота	4,98	0,76	4,59	0,91	4,59***
Универсализм-забота о других	4,46	0,90	4,57	0,91	-1,11
Универсализм-забота о природе	3,94	1,15	3,94	1,10	-0,01
Универсализм-толерантность	4,47	0,88	4,25	0,87	2,32*

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

низкие или только очень высокие, или только средние оценки. Поэтому возникает задача отделения содержательных показателей от влияния подобного стиля реагирования. В качестве показателя, характеризующего предпочитаемый респондентом участок шкалы, Ш. Шварц рекомендует вычесть из каждого значения ценностей среднее каждой ценности и прибавить на 4 к каждому ответу респондента [21]. Результаты сравнения средних значений индивидуальных ценностей в группах россиян и корейцев представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, значимые средние показатели российских студентов выше, чем у корейский, за исключением ценностей Конформизма (правила и межличностного).

Значимое различие между группами по средним значениям блоков ценностей наблюдается по

блокам Открытость изменениям, Самоутверждения и Самопреодоления (см. табл. 3). Среднее значение блока ценностей Сохранения более выражено у россиян, чем у корейцев, однако полученные различия не значимы. В блоке ценностей Самопреодоления средние значения россиян выше, чем у корейцев.

Обсуждение результатов

Согласно результатам проведенного исследования, готовность россиян к конкуренции выше, чем в среднем у корейцев. Данный результат может показаться неожиданным, так как в России переход к рыночной экономике, и связанной с ней конкуренцией, произошел сравнительно недавно, в то время как в Южной Корее конкуренция культивируется довольно давно. Так, многие корейские социологи

Сравнение средних значений блоков ценностей россиян и корейцев

Шкалы	Россияне		Корейцы		t
	Mean	SD	Mean	SD	
Блок «Открытости изменениям»	4,80	0,59	4,28	0,73	7,42***
Блок «Самоутверждения»	3,89	0,88	3,57	0,97	3,27**
Блок «Сохранения»	4,19	0,54	4,17	0,52	0,28
Блок «Самопреодоления»	4,58	0,54	4,35	0,56	3,97***

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

считают, что в корейском социуме конкурентному взаимодействию обучают родители еще с детства. Если взглянуть хотя бы на систему образования в вузах страны, то лишь один или два студента могут получить оценку «отлично», а остальные понимаются как «неудачники», поскольку получили отметки ниже оценки «хорошо». То есть, в группе нет друзей и лишь сильнейший, победивший и выдержавший конкуренцию, «может улыбнуться» [18]. Однако данная система может стимулировать не только конкуренцию между людьми, но и привести к образованию жесткой иерархической системы, в рамках которой «неудачники» не могут пробиться наверх, и потому не предпринимают подобных попыток. В России особое значение имеет период 1990-х гг., который можно охарактеризовать сломом общественной системы, существовавшей в СССР. Студенты, представленные в выборке нашего исследования, воспитаны в условиях перехода от кооперации и всеобщего блага к конкуренции и заботе только о личной выгоде. Переход к рыночной экономике позволил россиянам перевести ее в более открытые формы, что и было продемонстрировано в рамках текущего исследования.

По шкале Экономической самостоятельности более высокий уровень наблюдается у россиян. Однако необходимо отметить, что и россияне, и корейцы демонстрируют относительно низкий уровень экономической самостоятельности, демонстрируя склонность к патерналистской форме поведения. Данный результат отмечается и во множестве независимых СМИ и проведенных по всему миру исследований по экономической самостоятельности [17; 24].

Уровень *Готовности к риску*, полученный в результате нашего исследования, противоречит результатам исследований Хофстеде (1980) и Лебедевой (2008) [4; 14]. Согласно результату исследования Г. Хофстеде, степень избегания неопределенности выше у россиян (хотя необходимо отметить, что у представителей обоих народов данный показатель находится на относительно высоком уровне). В исследованиях Лебедевой среднее значение шкалы «Риск ради успеха», измеренная по той же методике, у россиян составила 3,21, что выше, чем было получено в нашем исследовании [4]. Данное рискованное поведение можно определить, как низкий уровень развития активности и эффективности

в делах, запросов, твердой воли, ответственности, самоконтроля, рационализма и толерантности студентов, что снижает способность определить последствия и выгоды от принимаемых решений.

По оставшимся показателям экономического сознания можно отметить, что у корейцев более ярко выражены значимости богатства (Значимость денег, Финансовая тревожность и Финансовая расчетливость). Также корейцы придают большую значимость деньгам и собственности в семье.

Также корейцы оценивают свое материальное благосостояние как недостаточное для нормального существования в обществе, в отличие от российских студентов. Менее 9 лет назад социальный психолог из университета Лестера, А. Уайт разработал «Карту счастья» [19], согласно которой корейцы были довольны и «счастливы» своим уровнем дохода и благосостояния семьи в большей степени, чем россияне, однако, полученный нами результат показал обратное. Более низкий показатель удовлетворенности своим благосостоянием у россиян можно объяснить данными недавних опросов, проведенных Всероссийским центром изучения общественного мнения, которые показали, что материальное положение россиян заметно меньше стало удовлетворять их по сравнению с прошлым годом – соответствующий показатель потерял 9 пунктов из 100, остановившись на отметке 64 пунктов [6].

Особое внимание необходимо уделить преобладанию ценностей Конформизма у корейцев, по сравнению с россиянами, и данный результат является вполне естественным в рамках норм конфуцианской культуры. Именно конформизм и иерархичность в конфуцианской традиции являются идеологической базой корейской нации и фундаментом успешного развития страны – «экономического чуда», когда большинство граждан безвозмездно пожертвовали золото в казну страны в период кризиса МВФ, позволившее покрыть 30% валютных долгов государства [5].

Что касается блоков ценностей, можно сделать вывод, что структура ценностей корейцев и россиян имеет схожую форму, однако, у россиян большинство ценностей выражены более ярко. После распада СССР российское общество устремилось к «капитализму» – к рыночной структуре экономики и «западному» мышлению, однако в ходе

движения становилось все более похожим на азиатские страны.

Наш результат схож с исследованиями Ш. Шварца и южнокорейских психологов, где блок ценностей *Самопреодоление* и *Сохранение* более выражены у корейцев, чем у россиян [15; 20]. Согласно полученным данным, стремление к власти и богатству в большей степени выражены у россиян. Вероятно, это можно объяснить тем, что в настоящее время жизненные правила и нормы имеют не очень высокую значимость, а также тем, что люди пока не готовы к самостоятельной активности и конструктивному конформизму.

Заключение

В данном исследовании рассматривается одна из самых актуальных проблем современной кросс-культурной психологии — предикторы экономического поведения. Основное внимание в работе сделано на сравнении значимых значений ценностей и социально-экономических представлений, что, безусловно, станет помощником в понимании социально-экономического поведения российских и корейских студентов.

Были выявлены различия среди российских и корейских студентов в мышлении, культуре, традициях, ценностях и экономическом поведении, в условиях меняющейся экономической и политической обстановки обеих стран.

1. Были выявлены различия в ценностях Самостоятельности (мысли и поступки), Стимуляции, Достижении, Репутации, Конформизма (правила и межличностного), Традиции, Благожелательности (чувства долга и забота) и Универсализма - толерантности.

2. Другие различия наблюдаются в сравнении социально-экономических представлений: Отношений к конкуренции и Готовности к риску.

Таким образом, наша работа вносит определенный вклад в теоретические представления по проблеме сравнения индивидуальных ценностей и социально-экономических представлений у представителей разных культур, определении универсальности и культурной специфики данных значений.

Библиографический список

1. Вьюшина В.В., Павленко О.Б. Взаимосвязь ценностей культуры и моделей экономического поведения // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 10. – С. 160–167.
2. Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б. Отношение личности к деньгам: нравственные противоречия в оценках и ассоциациях // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 4. – С. 26–37.
3. Дейнека О.С. Экономическая психология. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.
4. Лебедева Н.М. Ценности культуры, экономические установки и отношение к инновациям

в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 2. – С. 68–88.

5. *Соболева П.В.* Азиатский кризис 1997 года // Экономика России в XXI веке. – Томск: Нац. иссл. Том. политех. ун-та, 2013. – С. 121–124.

6. Социальное самочувствие россиян: привыкаем к кризису? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 2785. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115167> (дата обращения: 24.07.2017).

7. Ценности культуры и модели экономического поведения / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М.: Издательство «Спутник +». – 2012. – 390 с.

8. *Цой Г., Лебедева Н.М., Татарко А.Н.* Взаимосвязь ценностей и социально-экономических представлений у корейских и российских студентов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – № 2. – С. 310–322.

9. *Шайдакова Н.В., Радина Н.К.* Проблема потребительского поведения в зарубежной и отечественной экономической психологии // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 43. – С. 72–79.

10. *Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Лунатова А.С.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 43–70.

11. *Choi J.W., Lee Y.H.* Validation of the Korean Version of the Portrait Values Questionnaire-Revised (PVQ-R) // Korean Journal of Psychology: General. – 2014. – Vol. 33. – Issue 3. – P. 553–593 (Korean).

12. *Engel J.F., Blackwell R.D., Miniard P.W.* Consumer Behavior (10th Eds.). – South-Western College Pub., 2005. – 832 p.

13. *Goodwin C.* Role perceptions of services: A cross-cultural comparison with behavioral implications // Journal of Economic Psychology. – 1989. – Vol. 10. – Issue 4. – P. 543–558.

14. *Hofstede G.* Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values (Cross Cultural Research and Methodology). – CA: SAGE Publications, 1984. – 328 p.

15. *Kim Y.S., Choi H.N.* Extending the Validity of the Schwartz's Universal Value Theory: The Case of Korean University Students // The Korean Journal of Social and Personality Psychology. – 2009. – Vol. 23. – Issue 1. – P. 1–16. (Korean).

16. *Lewis A., Carrera S., Cullis J., Jones P.* Individual, cognitive and cultural differences in tax compliance: UK and Italy compared // Journal of Economic Psychology. – 2009. – Vol. 30. – Issue 3. – P. 431–445.

17. *McMann K.M.* Economic autonomy and democracy: hybrid regimes in Russia and Kyrgyzstan. – UK: Cambridge University Press, 2006. – 278 p.

18. *No D.M.* Social Economy in Korea: Definition and Application // Civil society & NGO. – 2007. – Vol. 5. – Issue 2. – P. 35–73. (Korean).

19. Psychologist Produces The Firstever 'World Map Of Happiness' // ScienceDaily. University of Leicester: 2006, November 14. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sciencedaily.com/releases/2006/11/061113093726.htm>.

20. *Schwartz S.H.* Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // *Advances in experimental social psychology*. – 1992. – Vol. 25. – P. 1–65.

21. *Schwartz S.H.* Instructions for Computing Scores for the 10 Human Values and Using them in Analyses. Documentation for ESS-1 // Jerusalem: Hebrew University Jerusalem, 2003 (2010). – 6 p.

22. *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // *Journal of personality and social psychology*. – 1990. – Vol. 58. – №. 5. – Pp. 878.

23. *Wharton J.D., Hartzel H.R.* An exploratory investigation of how cultural attitudes relate to life insurance holdings: A cross-cultural comparison // *Journal of economic psychology*. – 1989. – Vol. 10. – Issue 2. – P. 217–227.

24. *Yee J., Cho B.H., Jang D.J., Yu M.S., U M.S., Seo H.J.* Social Integration: Concept, Measure, and International Comparison // *Korea Social Policy Review*. – 2014. – Vol. 21. – Issue 2. – P. 113–149. (Korean).

ДВОЙНОЙ ГАЛО-ЭФФЕКТ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ*

Данное исследование посвящено проверке предположения о том, что оценка респондентами моральных дилемм может быть связана с привлекательностью лиц людей, относительно судьбы которых необходимо сделать выбор. Полученные данные демонстрируют двойной гало-эффект привлекательности при решении моральной дилеммы. С одной стороны, респонденты делают выбор в пользу меньшей допустимости причинения вреда привлекательным людям, что особенно явно проявляется в ситуациях с намеренным нанесением вреда и минимальными возможностями спасения для жертвы. С другой стороны, привлекательность ассоциируется с более высокими физическими качествами, а значит и со способностью справиться с угрожающими жизни обстоятельствами.

Ключевые слова: моральные дилеммы, действие/бездействие, намеренность/ненамеренность причинения вреда, привлекательность, гало-эффект.

Предметом исследований морального развития в настоящее время являются связанные с возрастом и накоплением опыта изменения в том, как люди понимают, «что такое хорошо, и что такое плохо». Это общее понимание отражается в моральных суждениях, эмоциях и действиях [14].

Большинство исследований продолжает линию Ж. Пиаже, Л. Кольберга и др., делая акцент на изучении когнитивного аспекта проблемы. При этом наибольшее распространение получил анализ высказываний участников исследования относительно специально сконструированных моральных дилемм. Суждения относительно допустимости тех или иных действий расцениваются как результат осознанного выбора при идентификации себя с субъектом, принимающим решение.

И. Знаменской, И. Созиновой и Ю. Александровым [2] перечислены достоинства и недостатки использования моральных дилемм как исследовательского метода. Авторы указывают, что несмотря на преимущества достаточно простой экспериментальной процедуры и возможности оценить большое количество переменных (не только выбор респондентом того или иного ответа, но и ход его рассуждений, интенции и т.д.), данный подход имеет и серьезные ограничения.

Неоднократно показано, что данные о связи между ответами респондентов в ходе самоотчетных методик и их поведением в реальных ситуациях весьма ненадежны [7; 12]. Выполненный В. Пенгом и Л. Хуашаном мета-анализ публикаций последних тридцати лет показал слабую ($r = 0,238$) корреляцию между моральными суждениями и поведением [13]. Интересно, что при этом отрицательная связь с аморальным поведением не подтвердилась.

Предлагаемая Дж Хейдтом [9, с. 814] модель предполагает, что моральная оценка является результатом быстрого автоматического (называемого автором интуитивным) взгляда на ситуацию.

При этом рациональное суждение выстраивается уже на основе этой оценки.

В настоящее время наиболее перспективным представляется синтетический подход [8; 10; 11], предполагающий, что в принятии решения, связанного с моральным выбором, помимо когнитивной оценки присутствует и эмоциональная составляющая. Эту модель подтверждают как нейрофизиологические исследования [8], так и данные о динамике развития компонентов морального выбора у детей 3–11 лет, полученные И. Знаменской и др. Авторы показывают, что «на ранних этапах онтогенеза (3–6 лет) дети осуществляют моральный выбор, руководствуясь в основном интуитивными критериями, которые ими не могут быть обоснованы. Позже (7–9 лет) формируются рациональные компоненты выбора» [1, с. 57].

В реальности поведение человека будет определяться не только эмоциональной и когнитивной оценкой абстрактной дилеммы, но и целым рядом дополнительных факторов, например, привлекательностью или непривлекательностью человека, оказывающегося возможной жертвой в данной ситуации.

Проблема связи привлекательности человека и оценок окружающими тех или иных его психологических характеристик неоднократно рассматривалась в психологической литературе. Привлекательные люди оцениваются как более здоровые, достойные доверия и обладающие более высоким интеллектом [15]. При этом, несмотря на достаточно часто встречающиеся подтверждения гало-эффекта привлекательности в оценках личностных характеристик, роль внешности человека как модулятора поведения по отношению к нему изучена недостаточно.

На основании имеющихся данных мы выдвинули следующую **гипотезу**: оценка респондентами допустимости причинения вреда внешне привлекательным и непривлекательным людям будет различаться.

* Работа выполнена по заданию ФАНО № 0159-2017-0004.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие 50 женщин в возрасте от 18 до 45 лет (средний возраст 24,39), студентки психологических специальностей вузов Москвы, получающие первое или второе высшее образование.

Стимульный материал. Моральные дилеммы, различающиеся по трем параметрам: действие/бездействие, намеренность/ненамеренность, наличие/отсутствие физического контакта, были предложены Ф. Кушманом [6] и использованы в ряде последующих работ. Перевод на русский язык и сопоставление результатов русско- и англоязычной выборки выполнялось К.Р. Арутюновой [4]. Из 30 дилемм, использованных в работах К.Р. Арутюновой, Ю.И. Александрова, мы выбрали 6 дилемм, образующих пары, различающиеся по параметру действие/бездействие. При этом в двух парах (дилеммах 5 и 6, 15 и 16) нанесение вреда потенциальной жертве было лишь побочным результатом, а контакт с жертвой отсутствовал. В дилеммах 8 и 10 причинение вреда было намеренным, а также (в ситуации № 8) присутствовал физический контакт с жертвой. Для удобства сопоставления полученных данных мы сохранили нумерацию текстов, приведенную в статье К.Р. Арутюновой, Ю.И. Александрова, В.В. Знакова и М.Д. Хаузера [4]. Для примера приведем содержание дилеммы № 5: «Женя едет по заливу на моторной лодке, как вдруг замечает пловцов, которым грозит опасность. Пятеро пловцов тонут в конце узкого канала прямо по курсу Женю. Между Женей и тонущими пловцами находится еще один пловец. Он не тонет и в полной безопасности.

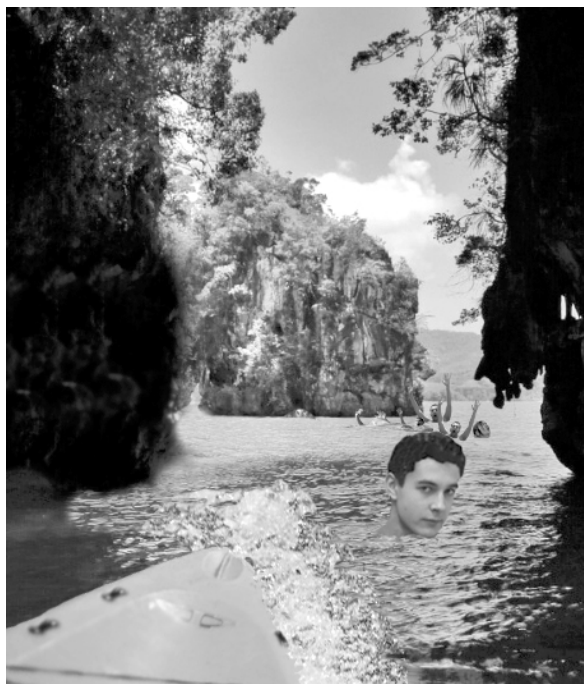


Рис. 1. Пример иллюстративного материала к дилемме 5

Если Женя поедет по узкому каналу к пяти тонущим пловцам и спасет их, то волна от его лодки захлестнет и утопит невредимого пловца. Если Женя ничего не сделает, то пять пловцов утонут, а один останется в живых. Женя решает плыть по узкому каналу. Плыть по каналу – это...».

Выбор дилемм также определялся возможностью создания иллюстративного материала, в котором ситуация позволяла показать крупным планом лицо потенциальной жертвы. С помощью программы Adobe Photoshop CC 2014 к шести тестовым историям мы создали по 4 изображения, на которых крупным планом было показано лицо потенциальной жертвы. Пример такой иллюстрации показан на рисунке 1.

На изображениях в качестве потенциальных жертв были использованы лица юношей, названные наиболее (2 фотографии) и наименее (2 фотографии) привлекательными в ходе наших предыдущих исследований [3]. Всего было создано 16 комплектов стимульных материалов.

Процедура. Участникам исследования выдавался комплект стимульных материалов, состоящий из бланка для заполнения и 6 страниц формата А5 с цветной иллюстрацией и текстовым описанием дилеммы на каждой (см. рис. 1). Респондентам следовало ознакомиться с каждой ситуацией и изображением, оценить допустимость указанного действия по 7-балльной шкале (от 1 – действие запрещено, до 7 – действие обязательно), а также кратко обосновать свой ответ. Для контроля по окончании работы респондентов просили оценить по 5-балльной шкале привлекательность лиц потенциальных жертв, представленных в виде изолированных от контекста портретов.

Таким образом, в данном исследовании были зафиксированы следующие параметры: пол респондентов – женский, пол героев тестовых дилемм – мужской, пол потенциальных жертв – мужской.

В качестве независимых переменных выступили привлекательность потенциальных жертв (привлекательные или непривлекательные), а также параметры моральных дилемм (действие/ бездействие и намеренность/ ненамеренность причинения вреда). Зависимая переменная – оценка допустимости действия персонажа дилеммы, который причиняет вред одному человеку для спасения жизни пятерых.

Результаты

Прежде всего мы убедились, что наши респонденты оценивают привлекательность лиц, использованных нами для создания стимульных изображений, так же, как и их предшественники в исследовании 2012 года (R_0 Спирмана = 0,753, $p < 0,01$).

Для дальнейшего выявления различий, связанных с внешностью, были взяты ситуации, для

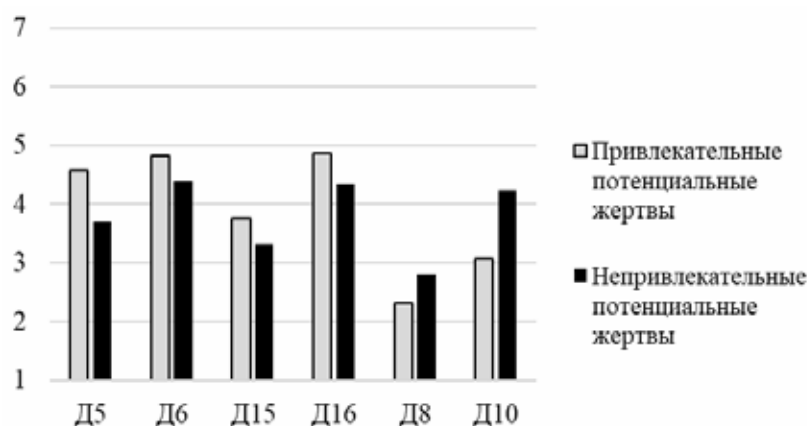


Рис. 2. Средние значения оценок допустимости причинения вреда привлекательным и непривлекательным потенциальным жертвам по каждой дилемме

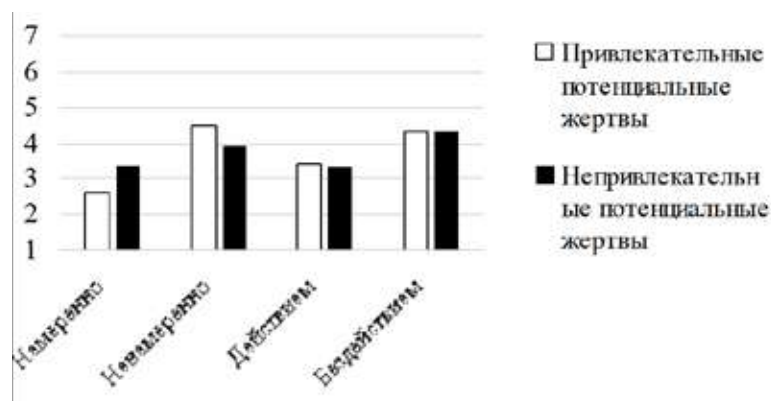


Рис. 3. Оценки допустимости причинения вреда намеренно/ненамеренно и действием/бездействием

которых лица были оценены как привлекательные (оценки 4 и 5, N=99) или непривлекательные (оценки 1 и 2, N=150). Те случаи (N=51), в которых внешность была оценена как средняя, использовались только для предварительного корреляционного анализа.

При сравнении результатов оценки допустимости причинения вреда привлекательным и непривлекательным людям по всем дилеммам с помощью критерия Манна-Уитни значимых различий не выявлено. Не связана с внешностью возможных жертв и вероятность выбора крайних ответов («действие запрещено» и «действие обязательно»). Средние значения оценок допустимости во всем тестовым ситуациям представлены на рисунке 2.

При более подробном рассмотрении дилемм оказалось, что они разделились на 2 группы по фактору намеренности причинения вреда. В дилеммах 5, 6, 15, 16, в которых вред оказывается побочным результатом решения проблемы, средние оценки допустимости оказываются несколько выше, если потенциальная жертва привлекательна: $D_{непр} = 3,93$, $D_{пр} = 4,47$ ($p = 0,042$). Для дилемм 8 и 10 ситуация обратная – намеренное действие, которое может причинить вред более привлекательному человеку, оценивается респондентами как менее допустимое: $D_{непр} = 3,37$, $D_{пр} = 2,63$ ($p = 0,023$).

При оценке роли факторов намеренности/ненамеренности и действия/бездействия выявлено следующее (рис. 3):

1. Для привлекательных жертв критерий Манна-Уитни подтверждает меньшую допустимость намеренного причинения вреда по сравнению с ненамеренным ($p < 0,000001$), для непривлекательных различия уровня значимости не достигают ($p > 0,1$).

2. Нанесение вреда в результате действия оценивается респондентами как менее допустимое, по сравнению с бездействием независимо от внешности потенциальной жертвы (для привлекательных $p = 0,007$, для непривлекательных $p < 0,0001$).

Значимых различий между оценками допустимости для привлекательных и непривлекательных жертв не обнаружено ни в случае нанесения вреда действием: $D_{непр} = 3,30$, $D_{пр} = 3,41$ ($p > 0,1$), ни бездействием: $D_{непр} = 4,31$, $D_{пр} = 4,33$ ($p > 0,1$).

Дополнительно проведенный качественный анализ комментариев респондентов относительно их оценок показал, что, если возможные жертвы были привлекательными, то участники исследования чаще уходили от решения дилеммы: «Не факт, что человек, который находится в безопасности утонет», «Скалолаз может удержаться», «Можно спасти пятерых и вернуться за этим одним, если все сделать быстро».

Если же на иллюстрации был изображен человек непривлекательной внешности, респонденты несколько чаще перекладывали ответственность на него: «Скалолазу следовало выбирать специальные места для данного вида спорта и не затруднять движение», «Скалолаз сам виноват», или давали утилитарный ответ: «Лучше спасти пятерых, чем одного», «Жизнь 5 дороже 1».

Заключение

Полученные данные демонстрируют двойной гало-эффект привлекательности при решении моральной дилеммы.

С одной стороны, респонденты делают выбор в пользу меньшей допустимости причинения вреда привлекательным людям, что особенно явно проявляется в ситуациях с намеренным нанесением вреда и минимальными возможностями спасения для жертвы.

С другой стороны, привлекательность ассоциируется с более высокими физическими качествами, а значит и со способностью справиться с угрожающими жизни обстоятельствами (выплыть из-под волны, не сорваться со скалы) что подтверждается соответствующими комментариями респондентов.

По-видимому, взаимодействие этих противоположно направленных тенденций может лежать в основе каждого из ответов респондентов.

Таким образом, несмотря на то, что в целом наше предположение о меньшей допустимости причинения вреда привлекательным людям не подтвердилось, мы полагаем, что полученные данные позволяют говорить о значимой, хотя и неоднозначной, роли внешности «потенциальной жертвы» при решении моральных дилемм.

Библиографический список

1. Знаменская И.И., Созинова И.М., Александров Ю.И. Интуитивные и рациональные компоненты морального выбора у детей 3–11 лет // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 57–70.
2. Знаменская И.И., Созинова И.М., Александров Ю.И. Моральные дилеммы как инструмент психологического исследования // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / отв. ред. В.А. Барabanщиков. – М., 2016. – С. 741–747.
3. Никитина Е.А. Представления о соматическом здоровье, личностных качествах и привлекательности при восприятии лиц // Психологические проблемы современного российского общества / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.:

Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 432–454.

4. Arutyunova K.R., Alexandrov Yu.I., Znakov V.V., Hauser M.D. Moral judgments in Russian culture: Universality and cultural specificity // Journal of Cognition and Culture. – 2013. – V. 13. – № 3–4. – P. 255–285.

5. Arutyunova K., Alexandrov Y., Hauser M. Sociocultural Influences on Moral Judgments: East-West, Male-Female, and Young-Old // Frontiers in Psychology. – 2016. – V. 7. – P. 1334.

6. Cushman F., Young L., Hauser M. The role of conscious reasoning and intuition in moral judgment: Testing three principles of harm // Psychological Science. – 2006. – V. 17. – № 12. – P. 1082–1089.

7. Fraenkel J.R. The Relationship between Moral Thought and Moral Action: Implications for Social Studies Education // Theory and Research in Social Education. – 1981. – V. 9. – № 2. – P. 39–54.

8. Greene J.D., Nystrom L.E., Engell A.D., Darley J.M. The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment // Neuron. – 2004. – V. 44. – № 2. – P. 389–400.

9. Haidt J. The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment // Psychological Review. – 2001. – V. 108. – No. 4. – P. 814–834.

10. Hauser M. et al. A dissociation between moral judgments and justifications // Mind and Language. – 2007. – V. 22. – № 1. – P. 1–21.

11. Hutcherson C.A., Montaser-Kouhsari L., Woodward J., Rangel A. Emotional and utilitarian appraisals of moral dilemmas are encoded in separate areas and integrated in ventromedial prefrontal cortex // The Journal of Neuroscience. – 2015. – V. 35. – P. 12593–12605.

12. Kochanska G., Padavich DL, Koenig AL. Children's narratives about hypothetical moral dilemmas and objective measures of their conscience: mutual relations and socialization antecedents // Child Development. – 1996. – V. 67. – P. 1420–1436.

13. Peng W., Huashan L. Association between Moral Reasoning and Moral Behavior: A Systematic Review and Meta-Analysis. // Acta Psychologica Sinica. – 2014. – V. 46(8). – P. 1192–1207.

14. Vozzola E.C. Moral development. Theory and applications. – 2014. – New York: Routledge. ISBN-13: 978-0415821902.

15. Zebrowitz L.A., Hall J.A., Murphy N.A., Rhodes G. Looking Smart and Looking Good: Facial Cues to Intelligence and Their Origins // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2002. – V. 28. – № 2. – P. 238–249.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Известно, что одним из главных этапов становления у ребенка грамотной речи является правильное произношение речевых звуков. В раннем возрасте ребенок произносит слова искаженно, неточно, сложно происходит формирование фонематического восприятия. Такие речевые расстройства в большинстве случаев негативно влияют и на развитие умственных способностей, а впоследствии снижают его успеваемость в школе, приводят к школьной дезадаптации. Здесь важно акцентировать внимание на становлении фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза, что впоследствии благоприятно влияет на грамотное овладение чтением и письмом, способствует более успешному обучению в школе. Уже к шестилетнему возрасту ребенок должен правильно произносить все звуки родного языка, осознавать звуковую сторону речи, поэтому уже в дошкольном возрасте необходимо попытаться сформировать достаточный уровень общего развития и умственных способностей, практически ознакомить детей со звуковой стороной слова.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонематические способности, речь, развитие речи, дошкольники.

Родной язык как средство и способ общения и познания является одним из самых важных завоеваний ребенка в дошкольном детстве. Это тот идеальный период, когда происходит усвоение речи. Чем выше уровень овладения родным языком достигается ребенком к 5–6 годам, тем, как правило, он может быть более успешен на более поздних возрастных этапах.

В современном мире возрастает количество детей с нарушением фонематических способностей, поэтому необходимо уделять особое внимание формированию фонематического восприятия, нарушение которого негативно влияет на развитие звукопроизношения, что впоследствии затрудняет успешное обучение в школе.

У детей с нарушенным фонематическим восприятием в речи искажаются многие звуки, даже те, которые они могут произносить правильно. Для таких детей характерно изменение звуковой и слоговой структур слова, которое проявляется в повторении звуков в словах, пропусках или перестановках звуков или слогов в словах и т.д. Правильное и своевременное фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

При формировании фонематического восприятия необходимо делать акцент на становление таких фонематических процессов, формирующихся на его основе, как фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза, что впоследствии благоприятно влияет на грамотное овладение чтением и письмом.

Одним из важных условий при поступлении в школу является владение грамотной развернутой речью, умением правильно излагать свои мысли, формулировать предложения и т.д. Многие ученые говорили о прямой зависимости между возможностями овладения грамотой и уровнем речевого развития (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше и др.). Немаловажная роль в этом принадлежит воспитателю ДОУ, который должен

попытаться сформировать у дошкольника психологическую готовность к школе, достаточный уровень общего развития и умственных способностей, практически ознакомить детей со звуковой стороной слова.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленский, Ф.А. Сохиа, Г.А. Тумаков и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонематических особенностей влияет на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. Поэтому ребенку, который владеет фонематическим восприятием, грамматически правильной речью, умеет читать будет, легче адаптироваться к новым школьным условиям.

К.Д. Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова». Эти слова говорят о том, что для правильного и своевременного освоения школьной программы дошкольников необходимо обучать звуковому анализу и синтезу, которые должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка. Фонематическим восприятием называют способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы) [2].

Фонематическое восприятие постепенно развивается с младенческого возраста, когда ребенок начинает реагировать на звуки, затем отзывается на сказанные слова, на интонацию слова. К концу первого года жизни (по данным Н.Х. Швачкина) слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Затем происходит бурное развитие фонематического восприятия, что служит основой совершенствования произношения (А.Н. Гвоздев). Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребенок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

Нарушение фонематического восприятия оказывает негативное влияние на становление звукопроизношения, затрудняет звуковой анализ, без которых невозможно успешное школьное обучение. На формирование правильного произношения звуков, слогов влияет способность ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. определенный уровень развития фонематического восприятия. При помощи аналитико-синтетической деятельности дошкольник сравнивает свою речь с совершенной речью взрослых. Недостаточность анализа и синтеза оказывает влияние на развитии произношения в целом. Однако, если наличие первичного фонематического восприятия достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, Г.М. Лямина доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического восприятия, при которых дети могли бы делить слова на звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова. Д.Б. Эльконин назвал эти специальные действия фонематическим восприятием [3].

Процесс формирования фонематического восприятия является достаточно сложным. Здесь требуются колоссальные усилия всех участников этого процесса – воспитателей, родителей и самих детей. У дошкольников ведущим видом деятельности является игра. Поэтому важно подбирать и использовать игры, направленные на развитие фонематических способностей.

На сегодняшний момент взрослые уделяют недостаточно времени играм, которые оказывают важную роль при формировании фонематического восприятия. Поэтому необходимо разработать определенную систему игровых приемов, способствующих формированию фонематического восприятия.

Так, в период от рождения до 6–7 месяцев особая роль принадлежит родителям. Именно они, а в частности, мать проводит большую часть времени с малышом. Младенец воспринимает слова, произнесенные взрослым, только по интонации, содержание слова ему не понятно. Мать должна быть более мягкой в общении, чаще улыбаться и не повышать голос.

Позже, примерно до 2-х летнего возраста, ребенок начинает понимать свою и чужую речь, но не видит существенных ошибок. Задача матери в это время говорить медленно, внятно, проговаривая сложные слова по слогам; включать в общение с ребенком игровые моменты, направленные на формирование фонематического восприятия. Например, использовать игру «Поймай звук (букву)». Ребенок должен хлопком в ладоши или прыжком на месте показать, что услышал заданный звук (букву) взрослым при чтении.

В период 2–3-х летнего возраста происходит совершенствование речи ребенка, он начинает слышать и воспринимать ошибки в своей и чужой речи. Взрослые должны делать акцент на громкость, скорость звучания речи, говорить детям различные слова с похожими звуками, уделяя внимание значению произносимых слов. Например, слова «коза-коса», слышатся и произносятся почти одинаково, но при медленном произношении, взрослые должны акцентировать свое внимание и внимание ребенка на различии в звуках и в значении этих слов, возможно, добавляя другие слова («коза рогатая, длинная коса»).

Примерно к 4 годам у ребенка складывается определенное отношение к собственной речи, он начинает на слух воспринимать большинство звуков родного языка, он внимательнее прислушивается к речи взрослого, вслушивается в чтение книг и т.д. Здесь можно использовать такие игры, как «Кто подал голос?» (продемонстрировать звуки различных животных), «Говорю тихо/громко» и т.д.

К 5 годам процесс формирования фонематического восприятия заканчивается. Ребенок должен не только слышать, но и правильно произносить все звуки родного языка. А уже к 6–7 годам наступает полное осознание звуковой стороны речи [1]. Именно этот период представляет для нас интерес.

Изучив данную проблему в психолого-педагогической литературе, мы пришли к выводу, что благодаря своевременному формированию фонематического восприятия, ребенок впервые учится различать разнообразные фонематические элементы речи, их точные слуховые представления, которые становятся регулятором для выработки этих элементов в его собственном произношении. В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать различия в фонемах родного языка, он стремится исправить ошибки в произношении других.

Наше экспериментальное исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад № 14 города Ельца», МБДОУ «Детский сад № 39 города Ельца», МБДОУ «Детский сад № 40 города Ельца», МБДОУ «Детский сад «Тополек» села Казаки Елецкого района». Всего в эксперименте участвовали 90 детей старшего дошкольного возраста.

Задачами экспериментального исследования являлось изучение особенностей формирования фонематического восприятия и выделение критериев, уровней и показателей фонематического восприятия.

В качестве критериев оценки уровня развития фонематического восприятия у дошкольников нами были выделены:

- способность к определению наличия заданного звука в слове;
- способность к выделению слова с заданным звуком из ряда других слов;

– способность к выделению слова с заданным звуком из фразы;

– определение частоты повторения звука в словах.

Полученные нами результаты по уровню сформированности фонематического восприятия у детей 7-го года жизни позволили сделать следующие выводы:

1. Большинство детей (54%) затрудняются определить заданный звук в слове.

2. Дети затрудняются в выделении заданного звука из ряда других слов. Более половины детей (54%) с заданием не справились, лишь 6% детей имеют высокий уровень по данному показателю.

3. Выделение слова с заданным звуком из фразы вызвало у детей наибольшее затруднение. 67% детей показали низкий уровень по данному показателю, всего лишь 20% имеют средний уровень. Необходимо отметить, что многие дети называли не конкретное слово, а словосочетание, в котором искомое слово встречалось. Такой ответ мы расценивали как неправильный.

4. Основная ошибка большинства детей при выполнении задания на определение частоты повторения звука в заданных словах состояла в том, что они называли слишком большое количество звуков, иногда пропуская тот, частота встречаемости которого была наибольшей. Однако дети справились с этим заданием успешнее, чем с другими (более половины детей (53%) показали средний и высокий уровни (33% и 20% соответственно).

В общем можно констатировать, что фонематическое восприятие у детей 6–7 летнего возраста

та развито недостаточно. Это подтверждается полученными результатами: более половины детей имеют низкий суммарный уровень сформированности фонематического восприятия по выделенным критериям (55%), 32% обследованных детей имеют средний уровень, 13% – высокий уровень. Причина этого, на наш взгляд, в отсутствии целенаправленной работы по формированию фонематического восприятия на специальных занятиях по развитию речи.

Таким образом, при наличии целенаправленной работы и при правильном, своевременном развитии фонематического восприятия будет более успешным процесс овладения грамотой и письмом в школе. Здесь требуются колоссальные усилия всех участников этого процесса – воспитателей, родителей и самих детей. Всем известно, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, поэтому взрослые должны подбирать и использовать игры, направленные непосредственно на развитие фонематических способностей.

Библиографический список

1. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
2. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения по развитию речи. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 176 с.
3. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1995. – 168 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9

Григорова Татьяна Петровна
кандидат психологических наук
Костромской государственной университет
grigorova.t90@mail.ru

ПРОДУКТИВНОСТЬ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ РАЗРЫВА БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕВУШЕК*

В статье представлены результаты качественно-количественного исследования совладания со стрессом разрыва близких отношений у девушек. Рассматриваются факторы, связанные с продуктивностью/непродуктивностью совладания с данным стрессом, такие как: общее накопление внешних, не связанных с отношениями, стрессовых воздействий в течение года, предшествующего разрыву отношений с партнером; уровень накопления стрессов, пережитых на протяжении всей жизни респондентов. Представлены результаты апробированной в исследовании модели субъективной оценки респондентами продуктивности собственных копинг-усилий. Проанализированы связи между субъективной оценкой продуктивности копинга и данными о выборе девушками копинг-стратегий, полученными в результате исследования.

Ключевые слова: близкие отношения; разрыв близких отношений; совладающее поведение; стратегии совладания, субъективная оценка.

Близкие отношения с романтическим партнером, несомненно, представляют собой значительную ценность для человека и развития его личности в разных возрастах. Мы понимаем под близкими отношениями частный случай диадических отношений между мужчиной и женщиной, для которых характерна высокая избирательность и относительная устойчивость, основанная на сильных положительных или амбивалентных эмоциях, физиологически обусловленных сексуальными потребностями и выражающихся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств [2]. В благополучных близких отношениях, окрашенных переживанием позитивных чувств и эмоций, удовлетворяются важные для личности потребности: в безопасности, принятии и любви. Разрыв же близких отношений, даже в том случае, если они стали тяжелыми, непереносимыми для обоих или для одного партнера, тем не менее, является сильным стрессом в жизни человека (D. Felmlee, S. Sprecher, T. Grigorova и T. Kryukova, A.K. Бочавер, Т.Е. Карташева и др.) [11]. Т. Холмс и Р. Раге, исследовавшие возникновение заболеваний в зависимости от различных стрессогенных жизненных событий, считают такое событие как *разрыв с партнером* третьим по силе стрессогенности после таких событий как *смерть супруга (супруги)* и *развод* [9].

В психологии принято рассматривать разрыв близких отношений как процесс, начинающийся с разъединения с партнером, снижения изначальной удовлетворенности отношениями с ним. С каждой фазой происходит все большее наполнение отношений негативными переживаниями, вследствие чего они становятся непереносимыми, возникает крайняя степень обособления партнеров, исчезает диадический копинг. Наиболее остро проблема переживания разрыва отношений и его стрессогенно-

сти стоит в том случае, если он инициирован только одним из партнеров, а другой партнер ставится непосредственно перед фактом [см. 3; 4; 6].

Основа модели разрыва отношений, представленная нами для рассмотрения – это ряд последовательных фаз разъединения связи с партнером и взаимоотношений, сменяющих друг друга со временем. Автор модели, Rollie S.S., выделяет следующие стадии разрыва близких отношений [см. 3]: *интрапсихическая фаза* (набор действий, при которых индивидуальный уровень неудовлетворенности превышает порог толерантности); *диадическая фаза* (партнеры выбирают между «ремонтом» отношений или разъединением, разрывом); *социальная фаза* (партнеры соглашаются (принимают) на публичные и социальные последствия разрыва отношений); *фаза захоронения* (индивидуумы ретроспективно анализируют историю отношений и в частном порядке приходят к соглашению по созданию удовлетворяющей личной истории о прогрессе и исходах); *фаза воскрешения* (индивидуальная адаптация к завершению отношений через признание влияния потери и приобретения себя и знания об отношениях и подготовка к возможным будущим отношениям).

Однако также как и близкие отношения с партнером, которые включены для личности в более широкую систему взаимоотношений с миром, являясь хоть и значимой, но только частью этих взаимоотношений; так и разрыв отношений происходит в контексте разнообразных, в том числе, стрессовых жизненных условий, событий, происходящих с субъектом.

Под совладающим поведением мы понимаем поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [5].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 15-06-10671.

Совладание со стрессом обеспечивает человека продуктивностью, хорошим здоровьем, благополучием, в том числе, в его близких взаимоотношениях. Таким образом, совладание представляет собой значимый референт социального адаптивного поведения человека [7].

Некоторые исследователи копинг-поведения (Conway, Terry, 1994; Zeidner, Endler, 1996) говоря о проблеме продуктивности копинга, отмечают важность соответствия между индивидуальными попытками совладания и специфической ситуацией, в которой оказалась личность. Согласно данной концепции, возникшей в западной психологии, использование проблемно-ориентированного совладания более адаптивно, эффективно в контролируемых ситуациях, когда имеется больше возможностей к изменению обстоятельств. В то же время как совладание, ориентированное на эмоции, будет более полезно в менее контролируемых ситуациях, которые предусматривают меньше возможностей для изменения обстоятельств [8].

Л.А. Нефф, Б.Р. Карнэйв, изучавшие влияние внешних стрессоров на когнитивные процессы в браке, смогли установить, что внешний стресс оказывает негативное влияние на восприятие и оценку характера партнера, а также восприятия качества близких отношений. Кроме того, отмечается, что несовладание партнеров с внешними стрессорами снижает удовлетворенность отношениями, способствует их распаду [см. 1].

Нами проведено эмпирическое качественно-количественное исследование некоторых факторов, связанных, по нашим предположениям, с продуктивностью индивидуального копинга, ориентированного на завершение близких отношений, таких как: общее накопление внешних, не связанных с отношениями, стрессовых воздействий в течение года, предшествующего разрыву отношений с партнером; субъективная оценка собственных копинг-действий, удовлетворенность ими. Мы предположили, что продуктивность и специфика копинга, направленного на совладание с разрывом близких отношений, а также удовлетворенность собственными копинг-усилиями снижается в зависимости от силы пережитых стрессов в иных сферах жизнедеятельности личности, приводящим к общему снижению ее адаптационного потенциала.

Метод

Выборка: 20 девушек, в возрасте 20–23 лет (ср. возраст – 21 год, SD=0,3), которые 1,5–2,0 года назад пережили разрыв близких отношений с романтическим партнером. Длительность самих отношений у 14 девушек составляла 2 года, у 6 девушек – 2,5 года. Для всех испытуемых это был второй опыт близких романтических отношений, т.е. все они уже имели опыт романтических отношений с партнером прежде: переживания влюб-

ленности, а также опыт совладания с разрывом отношений.

Применялись следующие психодиагностические **методики**: опросник способов совладания – *WSCQ* (адаптирован Т.Л. Крюковой и др., 2004), шкала накопления стресса (Модификация опросника Холмса и Раге, 1967), авторское полуструктурированное интервью, авторская модель для субъективной оценки продуктивности собственных копинг-действий.

Интервью, которое было использовано нами в исследовании, было направлено на выявление эмоций, чувств, мыслей, которыми сопровождалось переживание разрыва отношений, возникающих в данный момент по отношению к партнеру, к пережитому стрессу, отношениям и т.д.; наличия и особенностей социальной поддержки и ресурсов респондентов в данной ситуации; ретроспективной оценки собственного поведения в ситуации разрыва отношений; восприятия возможных приобретений и потерь в данной ситуации, новых знаний о себе. Также испытуемым предлагалось оценить, считают ли они, что им удалось справиться с данным стрессом, и пояснить, на чем основано их мнение.

Кроме того, для получения дополнительной информации о накопленных стрессах на протяжении всей жизни респондентов, им предлагалась наша модификация методики «Линия жизни», где им было предложено отметить наиболее сильные, значимые стрессы и трудные жизненные ситуации, случившиеся с ними в прошлом, не относящиеся к исследуемой ситуации разрыва близких отношений.

В исследовании использовалась также авторская модель для изучения субъективной оценки респондентами продуктивности собственных копинг-действий, с помощью которой ретроспективно исследовалось поведение, помогающее, либо препятствующее, по мнению респондентов, справляться со стрессом разрыва близких отношений (см. рис.1).

Респондентам предлагалось вспомнить собственные действия, а также чувства, эмоции, мысли, желания, мотивы и т.д., которыми сопровождалось переживание стресса разрыва близких отношений с партнером, с помощью которых они пытались справиться с негативным влиянием стресса, и оценить их позитивное или негативное влияние на продуктивность совладания с данным стрессом.

Особенностью данной модели является то, что она позволяет изучить не только когнитивную оценку респондентами собственных копинг-усилий, которые были реализованы непосредственно в ситуации переживания разрыва отношений, но и не реализованные по тем или иным причинам копинг-усилия, которые также могут как способствовать, так и препятствовать продуктивности совладания. Таким образом, они могут характеризовать



Рис. 1. Модель субъективной оценки собственных копинг-усилий

ожидания, требования респондентов от собственного совладающего поведения, представления об «идеальном» совладании с данным видом стресса.

Результаты

Было подтверждено, что все респонденты, принявшие участие в исследовании, переживали разрыв отношений как стресс высокой силы. Это выражалось в описании своих чувств, эмоций и состояний, как крайне негативных, невыносимых, мешающих полноценно участвовать в различных сферах жизнедеятельности (*депрессия, боль, тоска, отчаяние, потеря смысла жизни* и др.) (по данным интервью).

Разрыв отношений с партнером происходил по различным причинам, не включающим в себя такие высоко травматичные обстоятельства, как применение партнером насилия, измены (собственной или партнера), разрыв отношений без объяснений. Наиболее часто встречающаяся причина расставания с партнером у наших респонденток – это значительное усиление конфликтности в отношениях, снижение эмоциональной близости, удовлетворенности общением с партнером. Такое изменение отношений имеет название *dissolution* или «растворение, таяние» близких отношений [10].

Однако в интервью респонденты также выделяют инициатора разрыва отношений. Так 8 девушек, участвовавших в исследовании, в качестве инициатора разрыва с партнером называют себя; 6 девушек считают партнера инициатором разрыва и 6 девушек говорят о том, что разрыв отношений стал обоюдным решением. Однако все испытуемые

оценивают ситуацию разрыва близких отношений с партнером как стресс высокой силы, «шок», «один из худших моментов в жизни», «несчастье», «боль, отчаянье, горе» и т.д. Испытуемые также отмечают снижение самооценки, появление неуверенности в себе в результате разрыва отношений. Кроме того, 4 девушки в интервью сообщали о том, что в данный период у них возникали мысли о суициде, нарастало чувство безразличия к собственной жизни, происходила потеря смысла жизни.

В ходе интервью респондентам также предлагалось оценить, справились ли они на данный момент со стрессом разрыва близких отношений, и объяснить на чем основывается их оценка.

9 девушек (из 20) отмечали, что им так и не удалось совладать со стрессом, что выражается в частых навязчивых негативных воспоминаниях о партнере, возникшем недоверии к людям, снижении общительности, подавленности, чувстве одиночества, устойчивом снижении настроения.

«Я продолжаю каждый день вспоминать о нем. Эти мысли занимают большую часть моего свободного времени»;

«Я закрыта для отношений и даже для общения с противоположным полом, даже с друзьями практически перестала общаться»;

«Я потеряла способность любить кого-то, кроме него».

11 девушек, напротив, сообщили о том, что им удалось полностью справиться с данным стрессом, а признаками того, что совладание прошло продуктивно, называли: возможность создать близкие отношения с другим партнером, воспоминания

о партнере и отношениях не окрашены негативными эмоциями, не являются навязчивыми.

В интервью нами выявлено, что испытуемым, принявшим участие в исследовании, свойственно иметь специфические ожидания относительно собственного поведения в ситуации разрыва отношений с партнером.

18 девушек (из 20-ти) говорили о том, что с подобным видом стресса необходимо и возможно справиться максимально быстро и эффективно, а принятое решение не должно меняться:

«Надо было забыть его как можно быстрее»;
«Назавтра бы вычеркнула его из своей жизни и начала бы новую»;

«Слишком много переживала»; *«Слишком долго переживала»* и др.

Вместе с тем, респонденты склонны предъявлять к своим возможностям завышенные требования:

«Надо было держать себя в руках»; *«Надо было сразу переключиться на другие отношения»;*
«Надо было сразу понять, что это за человек»;
«Жалею, что не рассталась раньше» и др.

На наш взгляд, подобные установки отличаются недооценкой реальной силы переживаемого стресса, соответствуют завышенным требованиям к себе, порождены стремлением к вытеснению стрессовой ситуации, избеганию подлинных осознанных копинг-усилий.

Испытуемые также оценили свои копинг-действия как совершенные, так и несовершенные, определяя их как полезные для продуктивности



Рис. 2. Позитивная оценка собственных действий, направленных на совладание с разрывом отношений (n=20)



Рис. 3. Негативная оценка собственных действий, направленных на совладание с разрывом отношений (n=20)

совладания со стрессом, так и напротив, нежелательные. Так испытуемые, участвовавшие в исследовании, позитивно оценили такие собственные действия, как показано на рисунке 2.

Действия, негативно повлиявшие на процесс совладания со стрессом разрыва отношений, выделяемые респондентами отражены на рисунке 3.

Таким образом, мы можем отметить, что нашим респондентам свойственна некоторая поведенческая амбивалентность в ситуации данного стресса. При стремлении снизить значимость ситуации, ее стрессогенность, скрыть от окружающих свои переживания, значительная часть испытуемых (9 человек, 45% от общей выборки), тем не менее, реализовывала поведение, направленное на сохранение, восстановление близких отношений. Это согласуется с полученными нами ранее результатами [11]. Кроме того, респонденты отмечали, что восприятие своей слабости, уязвимости, нужды в поддержке окружающих, являются для них крайне неприятным переживанием.

Среди действий, не совершенных в реальности при совладании со стрессом разрыва близких отношений, и несовершенство которых, по мнению

респондентов, помогло им справиться со стрессом, 15 девушек называют отказ от возобновления отношений с партнером; 4 девушки – отсутствие агрессивных действий по отношению к партнеру после завершения отношений; 1 девушка – несовершенство суицида. Таким образом, несовершенство данных действий оценивается испытуемыми позитивно.

Среди действий, не совершенных в реальности при совладании со стрессом разрыва близких отношений, но которые могли бы помочь испытуемым справиться с данным стрессом, назывались: отсутствие поиска поддержки у близких (7 девушек), отсутствие попыток построить отношения с другим партнером (3 девушки), отсутствие открытого выражения своих чувств и эмоций (10 девушек).

Далее мы проанализировали стратегии поведения, используемые респондентами для совладания с разрывом (табл. 1).

Представленные в таблице данные подтверждают результаты, полученные нами в интервью: испытуемые не склонны активно использовать стратегии, позволяющие *дистанцироваться, избегать* стрессового воздействия ситуаций, уходить в фантазии и т.д. Напротив, они оказываются способны

Таблица 1

Стратегии совладающего поведения при разрыве отношений по OCC/ WCQ (n=20)

Название стратегии	Средний балл
Поиск социальной поддержки	69,2%
Принятие ответственности	62,8%
Самоконтроль	56,4%
Конфронтативный копинг	55%
Планирование решения проблемы	54,9%
Положительная переоценка	49%
Бегство-избегание	47,7%
Дистанцирование	38,8%

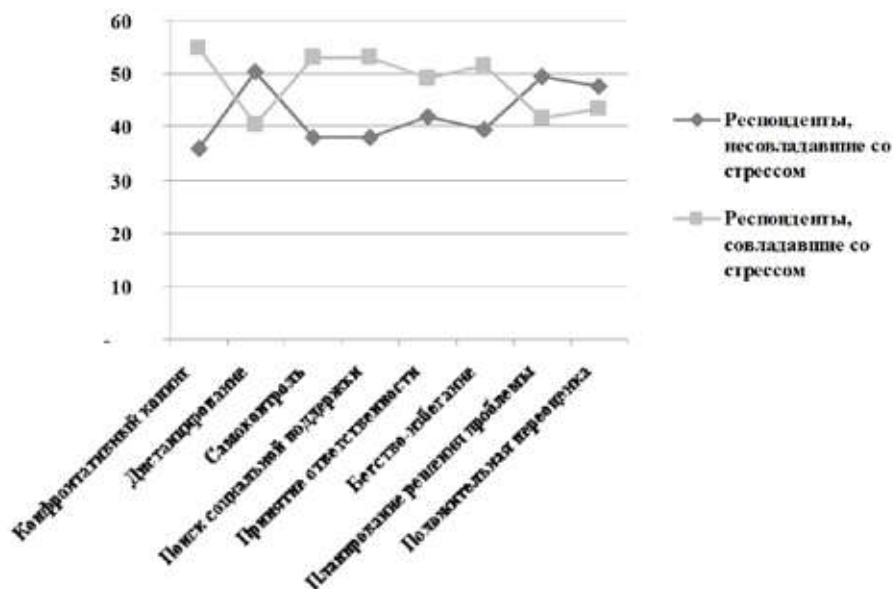


Рис. 4. Выбор копинг-стратегий в группе девушек, несовладавших (n=9), и в группе совладавших со стрессом разрыва близких отношений (n=11)

и предпочитают активно *искать социальную поддержку*, а также признавать свою роль в сложившейся ситуации, пытаться *контролировать* свои переживания и чувства, сохранять самообладание.

Далее мы проверили наличие различий в используемых копинг-стратегиях между респондентами, которые считают, что полностью продуктивно совладали со стрессом разрыва отношений и теми, кто считает, что на данный момент полностью совладать с подобным стрессом им не удалось.

Несмотря на то, что статистически значимых различий в использовании копинг-стратегий между данными двумя подгруппами выявлено не было, мы можем отметить некоторые тенденции в различиях, которые представлены на рисунке 4.

Так, мы можем отметить, что испытуемые, по собственной оценке, несовладавшие со стрессом разрыва отношений, на уровне тенденций склонны реже обращаться за поддержкой к окружающим, и в тоже время реже используют *самоконтроль* для совладания с данным стрессом. Ведущей стратегией в копинге данной группы испытуемых является стратегия *дистанцирование*, также активно используется стратегия *поиск решения проблемы*, что характеризует копинг данных респондентов как противоречивый, несогласованный, вероятно, соответствует описанному выше внутреннему конфликту, возникающему в связи с разрывом отношений. Так респондент, оказавшийся в ситуации разрыва отношений, одновременно ожидает от себя быстрого, относительно «простого» совладания со стрессом, «отключение» от него, то есть снижает субъективную значимость данного события; с другой стороны, так и активизирует поведение, направленное на решение проблемы. При этом есть тенденция к снижению активности копинга *поиск социальной поддержки*, что отражает желание таких респондентов справиться со стрессом самостоятельно, пытаясь, на наш взгляд, таким образом продемонстрировать окружающим свою внутреннюю силу, способность без поддержки совладать со стрессовыми переживаниями разрыва близких отношений.

Респонденты, которые отмечают, что им удалось справиться со стрессом разрыва, активно используют *конфронтативный копинг*, что подразумевает определенную степень враждебности у таких испытуемых, готовность к риску, изменению условий жизни. В тоже время, на уровне тенденций, такие испытуемые реже обращаются к стратегиям *бегство-избегание* и *дистанцирование*, что вероятно, способствует большей продуктивности копинга.

Далее мы проанализировали связи между накоплением стрессовых воздействий как за год, предшествующий расставанию с партнером, так и в течение всей жизни респондентов, и предпочитаемыми ими копингами при совладании со стрессом разрыва отношений.

1. Испытуемые, пережившие в течение своей жизни большее количество стрессов и трудных жизненных ситуаций, большей силы, совладая со стрессом разрыва близких отношений, чаще обращаются к стратегии *бегство-избегание* ($R=0,385$; $p\leq 0,05$), реже обращаются к стратегии *положительная переоценка* ($R=-0,590$; $p\leq 0,05$). Как нами было сказано выше, склонность к использованию избегающих стратегий характерно для тех испытуемых, которые считают, что им не удалось в полной мере совладать со стрессом. Вероятно, высокая общая нагрузка стрессами в течение жизни является для таких испытуемых неблагоприятным фактором, снижающим продуктивность копинг-поведения, истощает ресурсы копинга. В то же время, с возрастанием силы и количества стрессов, пережитых в течение жизни, испытуемые значимо реже делали попытки переосмыслить проблему разрыва отношений, использовать некоторые ее аспекты как возможности для личностного роста.

2. Нами выявлено существование слабых отрицательных связей между уровнем накопления внешних стрессовых воздействий в течение года, предшествующего расставанию, и копингом *планирование решения проблемы* ($r=-0,323$; $p\leq 0,02$). Кроме того, чем выше была сила пережитых внешних стрессов, и чем чаще они переживались, тем чаще испытуемые обращались к стратегии *бегство-избегание* ($r=0,298$; $p\leq 0,03$). Вероятно, данные связи можно объяснить общим снижением адаптационного уровня вследствие переживания высоких эмоциональных нагрузок. Также испытуемые, подвергавшиеся в течение года, предшествующего разрыву отношений, стрессам большей силы, реже обращаются к стратегии *положительная переоценка* ($r=-0,241$; $p\leq 0,04$), что, может быть связано с нарастанием пессимистичности в оценке происходящих событий, накоплению негативных последствий стресса. Кроме того, такие испытуемые реже обращаются к *поиску социальной поддержки* ($r=-0,224$; $p\leq 0,04$) и чаще к стратегии *принятие ответственности* ($r=0,215$; $p\leq 0,04$) при совладании со стрессом разрыва отношений. Вероятно, это связано как с ненахождением адекватной поддержки от окружающих, ее возможным низким качеством, о чем часть испытуемых сообщали в интервью.

Выводы

1. Неудовлетворенность своими копинг-усилиями; высокие, мало реалистичные ожидания быстрого совладания, низкого эмоционального отклика на стрессовую ситуацию, снижает продуктивность копинга, направленного на совладание с разрывом близких отношений у девушек.

2. Общая стрессовая нагрузка (на высоком уровне) как в течение года, предшествующего расставанию, так и в течение всей жизни, снижает продуктивность совладающего поведения девушек.

со стрессом разрыва близких отношений: респонденты с высоким уровнем накопления стресса чаще обращаются к стратегиям *избегания*, реже – к стратегиям *поиск решения проблемы*, *поиск социальной поддержки*, а также меньше склонны к переосмыслению стресса, его *положительной переоценке*.

3. Полученные нами в исследовании данные позволяют считать, что в области практической психологии, в рамках профилактики и коррекции использования непродуктивных копинг-стратегий, накопления негативных стрессовых воздействий, удлинения периода переживания стресса, несовладания, могут быть эффективны следующие направления работы с девушками, переживающими стресс разрыва близких отношений:

- положительная эмоционально-когнитивная переоценка собственных усилий по совладанию с данным стрессом; коррекция нереалистичных установок и субъективных когнитивных ошибочных оценок, ожиданий в контексте ситуации разрыва близких отношений и переживаемого стресса;
- развитие способностей и ресурсов для активного поиска социальной поддержки;
- поиск способов, возможностей для адекватной, своевременной разрядки, выражения своих эмоций;
- положительная переоценка случившейся ситуации, поиск в ней новых позитивных смыслов;
- поиск возможностей для снижения общей стрессовой нагрузки, накапливаемой в течение жизни; развитие опережающего, проактивного совладания.

Библиографический список

1. Екимчик О.А. Стресс в близких гетеросексуальных отношениях // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 49. – С. 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.08.2016).
2. Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 6. – С. 278–283.
3. Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Психология совладания с завершением близких отношений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 117–125.
4. Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Совладание с трудностями начала и завершения близких (партерских) отношений // Ананьевские чтения – 2017: Преимущество в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов: материалы междунар. науч. конф., 24–26 октября 2017 г. / отв. ред. Л.А. Головей, А.В. Шаболатас. – СПб.: Айсинг, 2017. – С. 429–430.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 380 с.
6. Крюкова Т.Л., Дорьева Е.А. Динамика завершения / разрыва близких отношений партеров: возможности профилактики негативных последствий // Материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома, 22–24 сент. 2016 г. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 2. – С. 67–71.
7. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В. Индивидуальные и групповые тенденции совладания с трудностями в российских семьях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 71–77.
8. Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижение, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – С. 21–54.
9. Holmes T.H., Rahe R.H. The Social Readjustment Scale // J. of Psychosomatic Research. – 1967. – No. 11. – P. 213–218.
10. Regan P. Close Relationships. – New York, NY: Routledge, 2011.
11. Grigorova T., Kryukova T. Romantic Attachment Addiction in Adults' Relationships // J. of Behavioral Addictions. – 2015. – Vol. 4. – Issue 3, September (Suppl. 1). – Pp. 1–66.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147

Григорьева Наталья Валентиновна

филиал Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева в г. Прокопьевске

Мокрецова Людмила Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина

Швец Наталья Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина

grigorn311@rambler.ru, rector@bigpi.biysk.ru, shvets-07@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ

В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов в условиях социального партнерства высшего профессионального образования с производственной средой. Авторы статьи описывают возможности работодателя еще на ранних стадиях профессиональной подготовки оценить потенциальные кадровые ресурсы. В статье представлен анализ предъявляемых требований к выпускнику вуза по результатам опроса руководителей ведущих предприятий горной отрасли Кемеровской области. Авторы выделяют профессиональные и организационно-управленческие качества специалистов, которые сегодня востребованы работодателем отрасли.

С целью изучения уровня сформированности базовых компонентов профессиональной компетентности студентов на базе Прокопьевского филиала Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева (Кемеровская область) было проведено исследование. В рамках исследования были выделены базовые компоненты профессиональной компетентности и их критериальные показатели. В статье представлен анализ и результаты исследования.

Ключевые слова: подготовка специалистов, профессиональное образование, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, компонент, уровень сформированности.

Для профессионального образования России проблема установления взаимосвязи с производственной сферой является одной из наиболее актуальных. Это подчеркивается как в работах ученых В.В. Землянского, Я.В. Канакина, Е.А. Корчагина, А.М. Новикова, В.А. Полякова, И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко и др., так и в нормативных документах, определяющих образовательную политику государства в сфере профессионального образования. В условиях рыночной экономики потенциальный работодатель, имея собственное представление о специалисте, имеет возможность «вмешаться» в процесс обучения, дополняя содержание образования спектром специфичных задач для конкретного производства. Партнерство с учебным заведением дает возможность работодателю еще на ранних стадиях профессиональной подготовки оценить потенциальные кадровые ресурсы.

Опрос руководителей ведущих предприятий горной отрасли, а также анализ представленных на сайтах кадровых агентств требований, предъявляемых к выпускнику вуза, позволил выделить как профессиональные, так и организационно-управленческие качества специалистов отрасли. Среди профессиональных качеств указаны следующие: знания, умения и навыки использования информационных технологий; знания и умения восстанавливать в памяти необходимые в профессиональной деятельности технические данные; навыки моделирования производственных ситуаций и решения производственных задач; мотивация к само-

образованию и повышению квалификации. Среди организационно-управленческих качеств были выделены: лидерские, коммуникативные, организаторские и волевые качества. При таком значимом списке требований к будущим специалистам возникает необходимость определения исходного уровня сформированности основных компонентов профессиональной компетентности студентов.

Для начала следует определиться с термином «профессиональная компетентность». Данный термин часто встречается как в российской, так и в зарубежной литературе. Так, Оксфордский словарь английского языка дает следующее определение этого понятия: «competence» – the ability to do something successfully or efficiently (способность сделать что-то успешно или эффективно) [11]. Австралийский ученый Т. Хоффман определяет понятие «компетентность» как видимые и фиксируемые результаты деятельности, как некоторые стандарты выполнения тех или иных видов работ, как личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности [13]. По определению Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, «компетентность» – это интегративная целостность и действенность знаний, умений и навыков вообще [4]. С.Ш. Чернова обозначает термином «компетентность» характеристику личности, означающую обладание совокупностью определенных компетенций [12]. И.А. Зимняя под «компетентностью» понимает интегрированную характеристику качеств личности, полученных в результате подготовки выпускника вуза для выполнения де-

тельности в определенных областях и считает, что «компетентность» – это успешно реализованная в деятельности компетенция», а *профессиональная компетентность* – это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции [5]. Следует отметить мнение О.Ф. Пираловой, которая при рассмотрении *профессиональной компетентности* предполагает также наличие у человека внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности [8].

По нашему мнению, профессиональная компетентность, являясь результатом профессионального образования, представляет собой совокупность профессиональных знаний, умений и опыта учебной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности, успешно реализуемых на базе предприятия организационно-управленческих качеств и мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и повышению квалификации.

С целью изучения уровня сформированности базовых компонентов профессиональной компетентности студентов на базе филиала ФГОУ ВО Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (Кемеровская область) в г. Прокопьевске, осуществляющего подготовку студентов по специальности «Горное дело», был проведен эксперимент, в котором приняли участие студенты четырех групп, обучающихся по специальности «Горное дело», общим количеством 80 человек.

На наш взгляд, общий уровень сформированности профессиональной компетентности зависит от степени сформированности каждого из ее компонентов. Анализ литературных источников по-

зволил нам представить профессиональную компетентность будущего горного инженера в единстве четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, организационно-управленческого и исследовательского [3].

В рамках данной статьи мы представляем **мотивационный** и **организационно-управленческий** компоненты как базовые компоненты профессиональной компетентности будущего специалиста, востребованные работодателем. Данные структурные компоненты были положены в основу разработки критериев и соответствующих им показателей, характеризующих уровень сформированности профессиональной компетентности, то есть критерии и показатели рассматриваются как признаки сформированности компонентов профессиональной компетентности.

В Большой толковом словаре русского языка «критерий» – «признак, на основе которого производится оценка, определение, классификация чего-либо» [2, с. 471]. В практике педагогических исследований существуют несколько подходов к определению критериев и показателей. Мы придерживаемся мнения О.Ю. Макаровой, которая определяет критерий как показатель, на основании которого можно судить об эффективности какого-либо процесса [6]. Таким образом, критерий это совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления. Данный подход характеризуется тем, что степень сформированности показателя определяется путем фиксации его критериев на различных уровнях.

Выделение критериальных показателей **мотивационного** и **организационно-управленческого** компонентов профессиональной компетентности способствовало подбору методик для мониторинга степени их сформированности, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структурные компоненты профессиональной компетентности студентов и методы их диагностики

Компонент/ Критерий	Показатель	Методы и методики
Мотивационный	- мотивация на достижение успеха/избегание неудачи;	методика «Определение направленности личности на достижение успеха/избегание неудачи» (А.А. Реан);
	- мотивация к учебной деятельности;	методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина);
	- степень удовлетворенности профессией;	методика «Изучение фактора привлекательности профессии» (В.Я Ядов);
	- интерес к научно-исследовательской деятельности и получению продукта исследовательской деятельности в виде рационализаторских предложений	анкетирование;
Организационно-управленческий	- рефлексивный	методика «Личностный дифференциал», адаптированная сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева;
	- сила воли	
	- активность;	методика «Лидерский потенциал» (В.В Бойко);
	- лидерские качества;	
- коммуникативные качества;	методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин)	
- организаторские качества.		

Мотивационный компонент мы оценивали по мотивационному критерию, который в нашем исследовании представлен в виде совокупности следующих показателей: мотивация на достижение успеха/избегание неудачи; мотивация к профессиональной деятельности; степень удовлетворенности профессией; интерес к научно-исследовательской деятельности и получению продукта исследовательской деятельности в виде рационализаторских предложений.

Согласно результатам исследования по методике «Определения направленности личности на достижение успеха/избегание неудачи» (А.А. Реан [10]), 47,5% студентов показали направленность на «достижение успеха». Данная направленность относится к позитивной мотивации. Таким образом, 47,5% из числа опрошенных студентов, ставя перед собой цель, стремятся к ее достижению, созиданию, принимают за дело с уверенностью на положительный результат. Потребность в достижении высоких результатов и как следствие из этого – высокая самооценка лежит в основе такой позитивной активности. При этом 52,5% опрошенных студентов показывают мотивацию «избегания неудачи», что относится к негативной мотивации. Согласно данной мотивации, активность человека связана с негативными ожиданиями. Ожидание провала, порицания, боязнь возможной неудачи, заставляет их думать не о том, как достичь успеха, а о том, как ее избежать. Отличаясь повышенной тревожностью, они, как правило, не уверены в себе. Однако, этот факт может говорить и о том, что студент ответственно относится к делу. Таким образом, более половины опрошенных студентов стараются избегать ответственных заданий, что безусловно является негативной мотивацией и отрицательно сказывается как на образовательном процессе, так и на профессиональной деятельности. Тот факт, что менее половины студентов характеризует уверенность в себе, в своих силах, ответственность, инициативность и активность, приводит к мысли, что следу-

ет привести определенные изменения в процесс профессиональной подготовки для успешной профессиональной деятельности обучающихся.

Мотивация к учебной деятельности в вузе была исследована с помощью методики «Изучение мотивации обучения в вузе», разработанной Т.И. Ильиной [7]. Соотношение мотивации обучения в вузе у студентов можно представить следующим образом. Первостепенное значение у студентов имеет «получение диплома» (85%). На втором месте стоит «приобретение знаний» – его выбрали 45% студентов. Такой мотив, как «овладение профессией» показал также низкие результаты (40%).

Изучение фактора привлекательности профессии по методике В.Я. Ядова [1] дало следующие результаты. По опросам большая часть студентов (80%) заинтересованы в данной специальности, отмечая при этом «возможность достичь социального признания и уважения» как позитивно значимый мотив. Это говорит о том, что студенты связывают освоение профессии с собственно учебной деятельностью. По мотиву «степень удовлетворенности профессией» опрошенные студенты показали высокие результаты (70%), что свидетельствует об адекватном выборе профессии и удовлетворенности ею.

По результатам анкетирования 70% студентов проявляют интерес к профессиональной и научной деятельности, получению продукта исследовательской деятельности в виде рационализаторских предложений.

Для определения уровня сформированности второй составляющей профессиональной компетентности студентов был определен **организационно-управленческий критерий**, компонентный состав которого представлен в таблице 2.

По показателю *лидерские качества* студенты оценивались на основе методики «Лидерский потенциал» (В.В. Бойко [9]). В результате анализа исследования можно отметить, что высокие лидерские качества показали 7,5% опрошенных студентов, лидерские качества выражены средне

Таблица 2

Структура организационно-управленческого критерия сформированности профессиональной компетентности студентов

Критерий	Показатели и их содержание
Организационно-управленческий	<p>Лидерские качества – умение планировать, организовывать, контролировать, мотивировать, принимать решения, проявлять гибкость в выборе стиля управления в зависимости от параметров ситуации.</p> <p>Коммуникативные качества – умение устанавливать новые контакты, выступать перед аудиторией, потребность в общении.</p> <p>Организаторские качества – умение отстаивать собственную точку зрения, принимать самостоятельное решение.</p> <p>Рефлексивный – умение сознательно контролировать результаты своей деятельности, личностных достижений определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, самореализации в процессе профессиональной деятельности.</p> <p>Сила воли – самоконтроль, уверенность в себе, склонность к независимости, расчет на собственные силы в трудных ситуациях.</p> <p>Активность – определение статуса доминирования–подчинения, уровня активности, избегание ответственности.</p>

у 72,5% опрошенных студентов и 20% опрошенных студентов показали низкий уровень выраженности лидерских качеств. В связи с этим, только 7,5% студентов имеют выраженные компетенции «управленца», предполагающие умение планировать, организовывать, контролировать, мотивировать, принимать решения, проявлять гибкость в выборе стиля управления в зависимости от параметров ситуации.

Результаты исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности», разработанной В.В. Синявским и Б.А. Федоришиным [9], показали, что высокий уровень коммуникативных качеств показали 20% опрошенных студентов, 35% респондентов показали средний уровень и 45% опрошенных студентов имеют низкий уровень коммуникативных качеств. Уровень организаторских качеств, а именно умение отстаивать собственную точку зрения и принимать самостоятельное решение, представлен следующим образом: 22,5% студентов имеют высокий уровень, 37,5% студентов показали средний уровень и 40% опрошенных студентов имеют низкий уровень организаторских качеств. В связи с полученными данными можно сделать вывод, что студенты не стремятся к общению, чувствуя себя скованно в новой обстановке обучения в вузе, испытывают трудности в установлении контактов с новыми людьми и при выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации; во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Однако, несмотря на это испытывают потребность в общении, отстаивая свое мнение и добиваясь того, чтобы оно было принято товарищами, настойчивы в деятельности, которая их привлекает, при этом не отличаются высокой эмоциональной устойчивостью.

Исследование личностных качеств, а именно таких показателей как: «рефлексивный», «сила воли» и «активность» по методике «Личностный дифференциал», адаптированной сотрудниками психоневрологического института им В.М. Бехтерева [9], показало, что только 50% студентов имеют высокий уровень ответственности за результаты своей деятельности и самореализации в процессе профессиональной деятельности. Низкие значения показали 25% опрошенных студентов, что указывает на критическое отношение человека к самому себе, его неудовлетворенность собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, на недостаточный уровень принятия самого себя. Остальные 25% опрошенных имеют средние показатели по рефлексивному показателю.

По показателю «сила воли» 65% опрошенных студентов имеют высокие значения, что говорит о том, что более половины опрошенных студентов уверены в себе, склонны к независимости, рассчитывают на собственные силы в трудных ситуациях,

25% опрошенных показали средние значения показателя силы воли и 10% респондентов показали низкие значения этого показателя.

Определение уровня активности показало, что 70% опрошенных студентов имеют низкие показатели активности, что указывает на их определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции и об избегании ответственности; 12,5% имеют средний уровень и 17,5% студентов показали высокий уровень активности.

Таким образом, анализ уровня сформированности основных компонентов профессиональной компетентности студентов четырех групп на констатирующем этапе показал, что первостепенное значение у опрошенных студентов имеет «получение диплома», а такой мотив, как «овладение профессией» занимает последнее место. При этом большая часть студентов демонстрирует высокую потребность в достижении высоких результатов и на основании этого имеет высокий уровень самооценки. В связи с этим респондентов характеризует уверенность в себе, в своих силах, инициативность и активность. Однако около трети опрошенных студентов не уверены в своих силах, отличаются повышенной тревожностью, что, впрочем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу. Они стараются избегать ответственных заданий, а при возникновении подобной необходимости у них возрастает ситуативная тревожность под воздействием негативных ожиданий.

Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что уровень сформированности **мотивационного и организационно-управленческого** компонентов профессиональной компетентности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело», не соответствует требованиям руководителей ведущих предприятий горнодобывающей отрасли, а также требованиям кадровых агентств, предъявляемых к выпускнику вуза, что определяет целесообразность внедрения новых организационно-педагогических условий, повышающих эффективность подготовки специалистов для горной отрасли.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / сост., гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
3. Григорьева Н.В., Швец Н.А. Модель подготовки специалистов в условиях дуального обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25763> (дата обращения: 09.12.2016).
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального обра-

зования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.

5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

6. *Макарова О.Ю.* Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1–2. – С. 348–351.

7. *Одегов Ю.Г.* Мотивация персонала. – М.: Изд-во «Альфа-Пресс», 2010. – 640 с.

8. *Пиралова О.Ф.* Система диагностики инженерной компетентности выпускников технических вузов // *Высшее образование сегодня*. – 2010. – № 6. – С. 26–29.

9. *Райгородский Д.Я.* Психодиагностика персонала: Методика и тесты. – М.: Бахрах, 2007. – 440 с.

10. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

11. Оксфордский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovar-vocab.com/english/oxford-collocations-dictionary/competence-6324541.html> (дата обращения 2.12.2016).

12. *Чернова С.Ш.* Метод разработки моделей компетенций // *Кадровик. Кадровый менеджмент*. – 2007. – № 5. – С. 55–56.

13. *Hoffmann T.* The meanings of competency // *Journal of European Industrial Training*. – 1999. – Vol. 23. – No. 6.

Зосимов Матвей Владимирович

кандидат технических наук

Костромской автомобильный колледж

Моисеев Валерий Александрович

кандидат технических наук, доцент

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Шафикова Инна Римовна

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Шорохов Сергей Александрович

кандидат технических наук, доцент

Костромской государственный университет

ksu-conference@mail.ru, moiseev56@mail.ru, shafikova_inna@mail.ru, shor@kmtn.ru

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОРТРЕТА ИНЖЕНЕРА ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ ОТРАСЛИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Рассматриваются вопросы необходимости модернизации структуры и содержания подготовки инженерных кадров для высокотехнологичного сектора экономики. На основе проведенного анализа формируются представления о компетентностном портрете современного инженера и требованиях предъявляемых к нему. Представлен набор ключевых компетенций специалиста-инженера, который должен позволить ему выполнять трудовые функции на высоком профессиональном уровне. Делаются выводы о том, что получение необходимого объема компетенций зависит не только от набора соответствующих дисциплин, а еще, в большей степени, от набора образовательных технологий.

Ключевые слова: компетентностный портрет, инженерное образование, высокотехнологичный сектор экономики, образовательные технологии.

К настоящему времени сложилась ситуация в которой существующая система подготовки инженеров зачастую не может в полной мере удовлетворить потребности высокотехнологичного производства и рынка труда, а также обеспечить требования к качеству подготовки специалистов (бакалавров, магистров) [1; 2; 9].

Вместе с тем, в ряде публикаций [3; 14] отмечается, что современный инженер должен обладать высоким уровнем технологической культуры, что позволит говорить о нем как о компетентностном человеке, способном к созданию материальных и социальных ценностей за счет своей преобразовательной деятельности [10].

Отличительной чертой современного инженера, работающего в высокотехнологическом сегменте, является способность и готовность решать комплексные нестандартные инженерные задачи, проектировать и конструировать сложные технические объекты с учетом требований всех показателей качества и оценивать полученные результаты. Для этого ему необходимы: коммуникативность и умение общаться в коллективе, абстрактное и системное мышление, логический анализ, творческое мышление, использование личного потенциала и др. Чтобы обеспечить эти составляющие успешной трудовой деятельности необходимо: включить в содержание образовательного процесса разносторонние виды деятельности, погрузить учащегося в ситуации, имитирующие реальные производственные условия, в полной мере задействовать образовательный потенциал каждого студента и приобретенный им ранее опыт, развивать навыки научного творчества и креативные способности [8].

В этой связи следует отметить, что компетентностный подход предоставляет широкие возможности для формирования технологической культуры инженеров путем моделирования структуры и содержания профессиональной подготовки с помощью различных форм, методов и средств активного обучения [10].

Вместе с тем, основными причинами, которые сдерживают динамику совершенствования и повышения эффективности подготовки высококвалифицированных специалистов являются следующие:

- недостаточная готовность профессорско-преподавательского состава к реализации современных образовательных технологий и методик, направленных, в том числе, на раскрытие проектно-конструкторских компетенций;

- противоречие между сформированностью у специалиста комплекса широких, в том числе междисциплинарных, знаний и отсутствием навыков их использования в реальных ситуациях на практике и трудовой деятельности на рабочих местах;

- несоответствие получаемых кейсов компетенций выпускников инженерных вузов тем требованиям, которые предъявляются к ним рынком труда и предприятиями высокотехнологичного сектора экономики.

Учитывая нахождение отечественной системы образования в международном поле предоставления образовательных услуг, соответствующих болонской декларации необходимо учитывать и мировые тенденции формирования компетенций и требования зарубежных стандартов. Согласно обобщенным данным анализа отечественных и зарубежных стандартов и требований (Washington Accord, EURACE, CDIO Syllabus (международ.), Национальная рамка

квалификаций (отеч.), Федеральные государственные образовательные стандарты, критерии Ассоциации инженерного образования) следует исходить из того, что современный инженер будет удовлетворять требуемому уровню подготовки в том случае, если он способен:

- комплексно решать нестандартные инженерные задачи и принимать нетривиальные решения;
- продуктивно осуществлять профессиональную деятельность и взаимодействовать внутри профессиональной среды;
- работать в команде при реализации сложных междисциплинарных проектов;
- активно использовать творческую инициативу и мышление, задействовать креативные качества в профессиональной деятельности (проектно-конструкторской, производственно-технологической, организационно-управленческой и научно-исследовательской);
- повышать уровень своего образования и развивать компетенции непрерывно в течение всей жизни.

Для высокотехнологичных отраслей промышленности необходимо готовить кадры в содержание подготовки которых включались бы предметы, обеспечивающие формирование компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью, а это, прежде всего, предметы, имеющие в своей основе междисциплинарный, интегрированный характер. Это обеспечит гибкость инженера в меняющихся условиях профессиональной среды. Междисциплинарные предметы и курсы дисциплин ориентированы на то, чтобы инженер решал проектные задачи путем интегрирования своих знаний из разных областей, включая общепрофессиональные и специальные. В составе проектно-конструкторской компетенции инженера должны присутствовать: проектно-конструкторские ЗУНы (знания, умения, навыки); умения использовать в своей профессиональной деятельности современные информационные технологии, включая программно-математические и инженерные комплексы программ; готовность обоснованного выбора рациональных решений из ряда имеющихся альтернативных вариантов; способности к творческой реализации и креативному мышлению; мотивация и готовность непрерывно повышать свою квалификацию и самообразовываться.

В результате учета междисциплинарного подхода будет возможно сформировать проектно-конструкторскую компетентность, отвечающую современным требованиям и содержащую знания и умения, связанные с использованием современных технологий и средств проектирования, выбором рациональных решений в условиях многозадачности и наличием многовариантных решений.

В компетентностном портрете инженера необходимо предусмотреть возможность усвоения

учебных дисциплин, которые будут формировать проектно-конструкторскую компетенцию, включающую в себя следующие способности выпускника-инженера:

- анализировать и прогнозировать проблемы в области профессиональной деятельности;
- осуществлять проектно-конструкторскую деятельность, используя современные средства автоматизированного проектирования и средства создания всех видов чертежей, эскизов и технологических схем;
- формировать дорожную карту и организационно-методический план решения проблемы, выделяя приоритетные этапы и представляя ее содержание, структуру и имеющиеся взаимосвязи;
- осуществлять выбор рациональных решений исходя из совокупности имеющихся вариантов реализации;
- проводить научно-технические расчеты, в том числе с использованием программно-вычислительных средств;
- знать и использовать действующие в профессиональной области стандарты, требования ЕСКД, регламенты, технические условия и другие нормативно-методические документы;
- использовать информационные технологии в профессиональной деятельности в целях решения инженерных задач [5; 6];
- объективно оценивать результаты своей деятельности и ее эффективность, реагируя на них и при необходимости оперативно проводя коррективы.

Компетентностный портрет должен строиться на основе учета и выполнения ряда процедур, включая: анализ всех элементов основной профессиональной образовательной программы и содержание дисциплин, наличие и содержание информационно-методического обеспечения учебного процесса, имеющийся кадровый потенциал и уровень владения им современными педагогическими технологиями, возможности реализации современных образовательных технологий.

Компетентностный портрет инженера должен в обязательном порядке содержать проектно-конструкторские компетенции [4]. При их формировании следует выделить как минимум три взаимосвязанных этапа обучения: ориентирующий этап, преобразующий этап и заключительный творческий этап. Отличительными особенностями и задачами первого этапа является организация межпредметных связей.

Второй преобразующий этап направлен на выполнение совокупности типовых практических заданий, курсовых работ и проектов, подготовленных преподавателями профилирующих кафедр, заложенных в основной профессиональной образовательной программе. Творческий этап сосредоточен на реализации инженерного проекта междисциплинарного характера.

Содержание образования является залогом успеха реализации любой модели образования, поэтому последующим этапом после построения компетентностного портрета инженера должно стать формирование учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД).

При анализе УМКД необходимо:

- сформулировать задачи подготовки по каждой дисциплине, в том числе с учетом требований профессиональных стандартов;
- обеспечить современное содержание курсов дисциплин;
- подобрать эффективные и малозатратные методики обучения, которые позволяют в короткое время достичь ожидаемых результатов обучения;
- применять эффективные контрольно-измерительные материалы, в том числе индивидуальные оценочные средства.

Крайне важна методическая организация элементов УМКД, которая предусматривает необходимость:

- разъяснения студентам таких базовых понятий и их содержания, как: модель образования, междисциплинарная связь, командная работа и др., что требует включения в основную профессиональную образовательную программу соответствующих предметов на ранних этапах обучения или предварительном (школьном) этапе;
- синтеза знаний из различных дисциплин и курсов, в том числе перекрестная подготовка студентов разных кафедр и факультетов;
- освоения учащимися современных программно-математических комплексов различного назначения, как универсальных, так и специальных необходимых для той или иной специальности, необходимых для работы по проектам. Учитывая сложность современных вычислительных комплексов, здесь может быть организована специализация отдельных учащихся на тех или иных компонентах программ и их приложений.

Если следовать данным рекомендациям, то учащийся будет наделен не только проектно-конструкторскими компетенциями, но и такими общекультурными компетенциями как: критическое мышление, коммуникативные способности, умение работать в команде, ставить задачи, принимать самостоятельные решения и оценивать их.

Чтобы добиться эффективности реализации компетентностной модели подготовки инженерных кадров следует выполнить ряд требований:

- ввести в состав основной профессиональной образовательной программы спецкурс «Формирование технологической культуры будущего инженера»;
- использовать современные IT-образовательные технологии и электронное обучение, позволяющее сократить время на усвоение содержания отдельных предметов и курсов, одновременно

увеличивая время на творческую работу в составе рабочих групп и индивидуальные консультации с преподавателем;

- развивать мотивационную составляющую в процессе образования, за счет увеличения объемов времени на инженерное творчество;
- осуществлять непрерывный процесс повышения качества подготовки преподавателя, организуя и активизируя взаимодействие с ведущими предприятиями, организациями и институтами отрасли;
- популяризировать идеи формирования у учащихся технологической культуры в среде профессорско-преподавательского состава.

Набор компетенций специалиста-инженера должен позволить ему выполнять такие функции как: преобразовательную, интеллектуально-познавательную, креативно-исследовательскую и формирующую [10]. Данные функции должны быть согласованы с теми требованиями, которые формирует работодатель и рынок труда, в частности к ним относятся:

- понимать особенности и процессы, происходящие в окружающей среде и мире, анализировать и прогнозировать их возможные последствия и результаты;
- собирать, обрабатывать, обобщать и анализировать техническую информацию из различных источников, включая информацию на иностранных языках;
- находить, разрабатывать и применять новые принципы, технологии и процессы (инновации), с целью повышения качества, эффективности, снижения себестоимости, повышения производительности объекта и предмета производства;
- способность к творческому мышлению, наличие широкого кругозора и высокого уровня эрудиции, знание основ инженерных наук;
- навыки командной работы и построения межличностных производственных отношений, стрессоустойчивость, коммуникабельность;
- умение проводить междисциплинарные работы и устанавливать межпредметные связи, управлять и организовывать научно-производственный процесс;
- оценивать инновационный потенциал и возможности коммерциализации научно-технических разработок и технологических решений;
- умение представлять результаты своей деятельности, готовить и проводить презентации, свободно выражать свои мысли, отстаивать свои предложения и суждения, говорить грамотным техническим языком;
- искать рациональные, в том числе комплексные конструкторско-технологические, организационно-методические и управленческие решения;
- мотивировать свою деятельность, выстраивать индивидуальные траектории обучения и повышения квалификации, строить карьеру и др.

Для решения быстро меняющихся инновационных задач, современный инженер должен быть готовым к тому, чтобы осуществлять творческую деятельность на высоком инженерно-культурном уровне, которая, в конечном итоге, должна воплотиться в социально значимые для личности, предприятия и государства результаты. Инженер нового времени ориентируется не только на технико-технологический результат своего труда, но и на такие составляющие понятия качества как экономические, эстетические, эргономические, патентно-правовые, нравственные и др. [7; 11–13].

Получение необходимого объема компетенций зависит не только от набора соответствующих дисциплин, а еще, в большей степени, от набора образовательных технологий. Это классические элементы образовательного процесса – лекции и семинары, это приемы, развивающие творческие и коммуникативные компетенции – деловые игры, обсуждения, мозговые штурмы и т.д., это и подходы, формирующие практические навыки – НИРС, практика, лабораторные работы, курсовое и дипломное проектирование.

Важное место отводится и самостоятельной подготовке, которая должна сопровождаться элементами электронного обучения. Именно эти современные образовательные технологии позволят мотивировать и увлечь учащегося в условно свободное время – время для самостоятельной работы. Эти занятия не будут скучными и утомительными, они должны содержать контрольные задания, задания для самостоятельной оценки, итоговые тесты и др. При этом весьма увлекательным является проведение оценки работ своих коллег и знакомство с выполнением ими схожих творческих заданий. Не случайно сейчас все ведущие университеты мира делают акцент на расширение присутствия в образовательном процессе электронных и IT-технологий обучения. Кроме того, элементы электронного обучения высвобождают время у преподавателей для более продуктивных занятий, например, индивидуальных консультаций, наставничества и др.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы подготовки инженерных кадров: материалы региональной конференции. Воронеж, 22–24 ноября 2011 г. – Воронеж: ВГТУ, 2011. – 94 с.
2. Видякина О.В., Дмитриева Е.М. Система подготовки кадров для инновационной экономики

России. – М.: Проспект, 2014. – 105 с.

3. Взятыйшев В.Ф., Делекторский Б.А. Инженерное образование и современный специалист // Вестник высшей школы. – 1987. – № 6. – С. 7–19.

4. Вехтер Е.В. Развитие проектно-конструкторских компетенций бакалавров технического профиля: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2012. – 255 с.

5. Галиновский А.Л. Информационно-аналитическое сопровождение физико-технического послевузовского образования – М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2006. – 206 с.

6. Галиновский А.Л. Перспективы повышения качества образовательного процесса в аспирантуре физико-технического профиля за счет информационно-аналитического обеспечения // Открытое образование. – 2006. – № 1. – С. 29–34.

7. Галиновский А.Л. Перспективы подготовки элитарных кадров в аспирантуре технических вузов с учетом инновационных тенденций развития отечественного образования // Инженерное образование. – 2004. – № 2. – С. 114.

8. Галиновский А.Л., Хапаева С.С. Вопросы и задачи развития магистратуры в инженерных вузах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 108–115.

9. Интеллектуальная собственность и современные техника и технологии для развития экономики: материалы III Республиканской молодежной науч.-практ. конф. в рамках Всерос. студенческого форума «Инженерные кадры – будущее инновационной экономики России», Йошкар-Ола, 23–28 ноября 2015 г. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. – 159 с.

10. Мурашко С.В. Формирование технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2011. – 249 с.

11. Негодаев И.А. Философия техники. – Ростов н/Д, 1997. – 535 с.

12. Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования / В.В. Садырин, Е.А. Гнатьшина, Д.Н. Корнеев, А.А. Саламатов. – М.: ООО «Лаборатория знаний», 2015. – 248 с.

13. Хотунцев Ю.Л. Проблемы формирования технологической культуры учащихся // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 10–15.

14. World Skills Russia. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://worldskills.ru/home/nashichempionu> (дата обращения: 06.10.2016).

Прохорова Анна Александровна

кандидат филологических наук, доцент

Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина
prohanna@yandex.ru

УЧЕБНЫЙ МУЛЬТИЛИНГВИЗМ: СТРАТЕГИЯ БУДУЩЕГО

Данная статья посвящена рассмотрению перспектив внедрения учебного мультилингвизма, пришедшего на смену учебному билингвизму, в современных условиях обучения в неязыковом вузе. Указанный процесс видится особенно актуальным в русле академической мобильности в ситуации всемирной глобализации XXI века. В статье дается рабочее определение нового педагогического понятия «учебный мультилингвизм» и освещаются основные постулаты указанного концепта. Исследуя ключевые проблемы, связанные с внедрением мультилингвального обучения в неязыковом вузе, автор анализирует общее состояние лингвистической подготовки в инновационном техническом вузе России, основываясь на результатах экспериментов, проведенных на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина» (г. Иваново). Кроме того, автор поднимает вопрос об имидже современного преподавателя-лингвиста и о воспитании новых мультилингвальных педагогических кадров, способных вести языковую подготовку будущих инженеров в ситуации учебного мультилингвизма высшей профессиональной школы, что, в свою очередь, может помочь решить проблему оптимизации педагогического состава вуза.

Ключевые слова: учебный мультилингвизм, глобализация, учебный билингвизм, языковая подготовка, мультилингвальные педагогические кадры, высшее профессиональное образование.

Мультилингвизм – это новый вызов времени, связанный с процессом глобализации мирового сообщества. О пользе и вреде мультилингвального образования спорят политики и теоретики, учёные и философы, родители и учителя.

Бывший министр образования РФ Дмитрий Ливанов, к примеру, в своём интервью «Российской газете» 1 сентября 2015 года отметил, что «в новом учебном году во всех школах будет обязательным преподавание двух иностранных языков. Учебным заведениям, которые пока не готовы к этому, дается переходный период для адаптации ...». ФГОС 2015 года включил второй иностранный язык в перечень обязательных предметов в предметной области «филология», так как иностранные языки – не просто средство общения, но и средство развития памяти и интеллекта ребенка» [4].

Однако уже через год, 24 ноября 2016 года, в интервью «Комсомольской правде», озаглавленном «В школе будем наводить порядок. Полумер не ждите!» новый министр образования РФ Ольга Васильева заявила, что «в связи с возвращением в школьную программу астрономии учебные часы на эту дисциплину следует забрать у второго иностранного языка – поскольку он все равно «во многом профанация» в неязыковых школах» [2].

Упомянутые интервью убедительно доказывают возникновение двойственного отношения к проблеме мультилингвального обучения в рамках российских школ и вузов. Указанная проблема, безусловно, заслуживает отдельного внимания и детального обсуждения.

Под учебным мультилингвизмом понимается функционирование двух и более иноязычных культурных кодов в языковом сознании учащегося для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях; решения коммуникативных задач вне занятия; самосто-

ятельной деятельности познавательного и занимательного характера [7]. Одной из форм проявления учебного мультилингвизма является «переключение кодов» (codeswitching) на занятиях иностранного языка, когда участники образовательного процесса время от времени переходят с одного языка на другой, в том числе и на родной язык.

Другой формой учебного мультилингвизма можно считать межязыковое (translanguage) обучение, при котором для развития учащихся и расширения их кругозора, используется литература как на иностранных, так и на родном языках. Важным моментом в отношении специалистов к учебному мультилингвизму служит выбор между изоляцией (bracketing) родного языка учащихся на занятиях, вплоть до его полного запрета, или включением родной речи в систему педагогического сопровождения образовательного курса по иностранному языку (pedagogical scaffolding).

В основе модернизированного образования XXI века лежит гуманизм, открытость по отношению к окружающему миру. Мультилингвальное образование, ориентирующееся на согласование различных культурных пространств, является необходимой составной частью современного видения мира. Происходит постепенное приобщение учащегося к полноценному существованию в условиях современного многоязычного и неоднородного общества (в том числе к миру современных коммуникаций, социальных сетей, электронной почты и др.) [6]. Поощряется и поддерживается саморазвитие и активность познания учащегося на протяжении всей жизни, причем учение понимается как цепь непрерывных вопросов, на которые существует множество противоречивых ответов. При этом используемый в процессе обучения язык несет функцию инструмента коммуникации и познания. Происходит пестование признаков толерантности и сотрудничества, воспринимаются и усваиваются

понятия о непрерывном поле культуры, истории и языка человечества, охватывающие разные эпохи, языки, вероучения и цивилизации. Развивается способность разглядеть общее, признавая право каждого на отличия, без акцентирования иного как неприемлемого. Развивается способность руководствоваться в суждениях собственным приобретенным опытом, используя также данные разнообразных и зачастую противоречащих друг другу источников, в том числе и на разных языках [6; 7].

Все вышеуказанные постулаты мультилингвального обучения являются привычными, понятными и легко реализуемыми в стенах лингвистических вузов, где учащиеся постигают языки и разнообразные культуры, формируя, таким образом, поликультурный мультилингвальный взгляд на глобализующийся мир.

Иным образом стоит проблема квалифицированной языковой подготовки специалистов неязыкового профиля технического вуза. Следует отметить, что одной из базовых, ключевых компетенций у студентов-нефилологов является *профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция*, осмысленная как самостоятельный блок в структуре общей профессиональной компетентности специалиста, поскольку позволяет выпускнику использовать один иностранный язык (билингвизм) или несколько иностранных языков (мультилингвизм) как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных знаний, профессионального общения и профессиональной культуры в целом. Данный факт подтверждается в изысканиях Российской Московской школы управления «Сколково» и Агентства стратегических инициатив, которые провели масштабное исследование «*Форсайт Компетенций 2030*», и среди основных профессиональных компетенций специалистов первой половины XXI века, выделили такую компетенцию как: «Мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах)» [1].

Поскольку настоящее исследование выполнено на базе Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина (ИГЭУ), вошедшего в список тех вузов, которые, по версии «Сколково», пополняют ряды инновационных кадров будущего [1], укажем основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели неязыкового вуза при формировании указанной мультиязычной (мультилингвальной) компетенции. Во-первых, это нехватка или отсутствие аудиторных часов для изучения двух и более языков в учебном плане. Во-вторых, вероятность перегрузки основного расписания учащихся вследствие введения дополнительной дисциплины (дисциплин) по изуче-

нию языков и культур (Foreign Languages Studies). В-третьих, неразработанность эффективной методики формирования мультилингвальной компетенции учащихся технического вуза. В-четвертых, отсутствие мультилингвальных учебных материалов, нацеленных на студентов с особой технической направленностью мышления и мировосприятия. И наконец, отсутствие опытных преподавателей-мультилингвов, способных преподавать два и более *профессионально-востребованных* иностранных языка, в условиях учебного мультилингвизма неязыкового вуза.

Последняя проблема может вызвать недоумение, поскольку педагогические вузы ежегодно пополняют кадровый состав российских средних и высших школ многоязычными специалистами, которые обладают неплохими лингвистическими и педагогическими навыками, о чём свидетельствует исследование, проведенное в 2013 году на базе Британского образовательного центра (British Study Centres), расположенного в городе Оксфорд, Великобритания.

В двухнедельной языковой стажировке в Великобритании приняли участие 8 российских преподавателей технических вузов Ивановского края, в частности Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ) и Ивановского государственного химико-технологического университета (ИГХТУ) [9]. Британские специалисты-тренеры центра в количестве 10 человек, работающие с группами преподавателей из России, не только проводили языковой тренинг указанных преподавателей, но и анализировали, а также оценивали основные языковые навыки (Life Skills), психологические и поведенческие особенности (Traits) российских коллег.

По итогам исследования были получены следующие результаты, помогающие сформировать собирательный образ современного российского преподавателя иностранного языка. Большинство британских респондентов (80%) указали, что российские преподаватели активны и вежливы в процессе коммуникации, легко вступают в диалог, бегло говорят на английском языке, имеют хороший запас слов. 60% опрошенных отметили неплохую культурологическую подготовку, а также назвали российских преподавателей поликультурными. Половина исследователей (50%) упомянули о том, что русские достаточно формальны в общении с иностранцами, соблюдают субординацию, что, по мнению респондентов, не является отрицательной характеристикой.

Таким образом, имидж российского преподавателя-лингвиста, собранный при содействии непредвзятой британской команды языковых тренеров, оказался весьма презентабельным, и казалось бы, должен удовлетворять запросам вузовской администрации и учащихся. Однако проблема видит-

ся в том, что в большинстве своём российские педагогические кадры свободно владеют лишь одним иностранным языком, чаще всего – английским или другим родственным языком индоевропейской группы. В то время как преподаватель-лингвист, свободно владеющий двумя или тремя иностранными языками, а, следовательно, способный заменить сразу нескольких из своих билингвальных коллег, смог бы решить ещё одну такую немаловажную проблему в любом техническом вузе, как оптимизация преподавательского состава.

Следует также отметить, что во многих технических вузах России мультилингвальное обучение студентов ведётся, в основном, в рамках трёх индоевропейских языков: английского, немецкого и французского. При этом выпускники обычно осваивают лишь один из предложенных иностранных языков. Сложнее обстоит дело с азиатскими языками, преподавание которых практически не осуществляется в рамках неязыковых вузов, несмотря на то, что большое количество экономических, энергетических, технических и прочих международных проектов осуществляется именно при взаимодействии с азиатскими странами-партнёрами. Очевидно, что лингвистическая подготовка в таких вузах должна быть нацелена на изучение тех языков, которые видятся перспективными и необходимыми для успешной коммуникации и взаимодействия в профессиональной сфере будущего специалиста [5].

Стоит признаться, что во многих технических вузах России понятие «учебный мультилингвизм» рассматривается как нечто невероятное и все еще представляет собой *terra incognita*. Однако практика обучения иностранным языкам показывает, что трудности овладения каждым новым иностранным языком убывают примерно вдвое по сравнению с усилиями, затраченными на изучение предыдущего языка. Второй язык требует вдвое меньше усилий, необходимых для усвоения первого, третий – четверть этих усилий и т.д.

Последние исследования в области нейропсихологии головного мозга свидетельствуют о наличии целого списка положительных эффектов, возникающих в процессе изучения нового иностранного языка [10; 11; 12]. Так, улучшается память говорящего, что приводит к отсроченному наступлению некоторых генетических заболеваний, разрушающих память человека, как, например, болезнь Альцгеймера. Одновременно, особенно во взрослом возрасте, освоение иностранного языка помогает обучающемуся человеку сформировать навык рационального и более спокойного поведения в критических ситуациях, требующих разрешения на изучаемом языке, в сопоставлении с аналогичными ситуациями, возникающими в родном сообществе.

Удивительно, но знание одного и более иностранных языков не делает нас умнее в сравнении

с нашими монолингвальными соотечественниками, однако, несомненно, способствует развитию навыков критического мышления, одним из ключевых подходов которого является анализ и сопоставление информации, полученной из разных аутентичных источников (*first-hand testimonies*). И, наконец, знание нескольких иностранных языков способствует быстрому и грамотному нахождению единого языка общения (*lingua franca*), который может изменяться в зависимости от географического местонахождения индивида, причем знание культурных особенностей и менталитета собеседника всегда является залогом успешного коммуникативного акта.

В этой связи перспективным направлением развития учебного мультилингвизма как языкового (педагогического), так и неязыкового (технического) вуза видится в создании методики обучения нескольким иностранным языкам при опоре на основной (первый) иностранный язык, который мог бы исполнять роль языка-медиатора (*English as a medium of instruction or EMI*). Двигаясь в данном педагогическом направлении, можно было бы вести подготовку инновационных мультилингвальных педагогических кадров, которые, в свою очередь, могли бы осуществлять эффективное языковое обучение учащихся в условиях учебного мультилингвизма в том числе неязыкового вуза.

Библиографический список

1. Атлас новых профессий. Агентство стратегических инициатив, Московская школа управления «Сколково». – М., 2014. – 168 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 16.02.2017).
2. Васильева О.Ю. В школе будем наводить порядок. Полумер не ждите! // Комсомольская правда. – 05.10.2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kp.ru/daily/26589/3605216/> (дата обращения: 16.02.2017).
3. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 504 с.
4. Ливанов Д.В. Второй иностранный язык в школах станет обязательным // Российская газета. – 01.09.2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/09/01/livanov-anons.html> (дата обращения: 15.02.2017).
5. Прохорова А.А., Гурьева Т.А. К вопросу изучения китайского языка в Российском техническом вузе // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: Сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во Ицрон, 2016. – № 3. – С. 90–92.

6. Прохорова А.А. Формирование мультилингвального образовательного пространства в неязыковом вузе: от традиции к инновации // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сб. науч. трудов / науч. ред. В.З. Демьянков. – М.: МГУ, 2015. – С. 253–256.

7. Прохорова А.А. Мультилингвальная компетенция студентов нефилологов: от теории к фактам // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – М.: МИИ, 2016. – № 8. – С. 178–183.

8. Прохорова А.А. Guide to the English Speaking World: a self-reference and practice workbook with answers (Многоязычный путеводитель в англоязычный мир): учебно-методическое пособие для самостоятельной и аудиторной работы с ответами. – Краснодар: Изд. Дом «Юг», 2016. – 592 с.

9. Тюрина С.Ю. Образование, проверенное временем // Всегда в движении. – 2013. – № 15 (153). – С. 4.

10. Christopher J. Hall. An Introduction to Language and Linguistics: Breaking the Language Spell. – New York: Continuum International Publishing Group, 2005. – P. 274.

11. Peter Hagoort, Colin M. Brown, Lee Osterhout. How the brain solves the binding problem for language: a neurocomputational model of syntactic processing // NeuroImage. – 2003. – Vol. 20, suppl. 1. – P. S18–S29.

12. Joan A. Sereno, Wang Yue. Behavioral and cortical effects of learning a second language: The acquisition of tone // Language Experience in Second Language Speech Learning / Ed. by O.-S. Bohn & M.J. Munro. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. – P. 239–258.

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена организации непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел системы МВД Луганской Народной Республики на примере Луганской академии внутренних дел имени Э.А. Дидоренко.

Рассматриваются принципы управления системой непрерывного профессионального образования, использование андрагогического подхода в обучении, принцип непрерывности образования сотрудников органов внутренних дел в течение всей жизни, организационно-управленческий принцип непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел.

Отдельно в статье освещены «сильные» и «слабые» стороны, существующие «угрозы» и «перспективы» непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел, специфика непрерывного профессионального образования в системе МВД.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, андрагогика, сотрудники органов внутренних дел, функция непрерывного профессионального образования, принцип непрерывного профессионального образования, система организации непрерывного профессионального образования.

На современном этапе развития образования акцентируется внимание на принципе непрерывности обучения и подчеркивается важность обновления знаний в течение жизни. Непрерывное профессиональное образование сегодня решает важную социальную, экономическую, культурную проблему: способствует развитию профессиональной культуры, профессионализма, благодаря чему человек становится конкурентоспособным на протяжении всей жизни, а его деятельность в целом обеспечивается высоким уровнем профессионализма.

Образование ЛНР находится на этапе существенной модернизации и требует кардинальных изменений по совершенствованию системы управления на всех ее уровнях. Особого внимания требует непрерывное профессиональное образование (далее – НПО) сотрудников ОВД, которое начало формироваться как целостная система.

Весомый вклад в разработку теоретико-методологических положений обеспечения непрерывности образования в системе МВД осуществили и осуществляют такие ученые, как И. Горлинский, Б. Дамбаева, Т. Куравцев, А. Порожняков, И. Сташевская, В. Шалин и др. Основные положения системного подхода для решения педагогических проблем рассмотрены и реализованы в работах И. Блауберга, Е. Бурцева, Ф. Королева, Н. Кузьминой, В. Новичкова, В. Садовского, В. Шадрикова, Е. Юдина и др.

Поддержка государством принципа непрерывности образования является доказательством его значимой роли в развитии общества. Непрерывное образование является объективно необходимым, поскольку научно-технический прогресс быстро приводит к девальвации образования во всех сферах, в том числе в системе подготовки сотрудников ОВД.

Непрерывное профессиональное образование стремится к своевременному реагированию на изменения, происходящие в обществе, и те требова-

ния, которые общество предъявляет к переподготовке сотрудников ОВД. Именно оно на современном этапе развития образовательной отрасли способно создать условия для систематического развития профессионализма сотрудников ОВД.

В связи с этим проблема обновления научно-методического обеспечения этого звена профессионального образования сотрудников ОВД приобрела особую актуальность. В процессе формирования внутренней положительной мотивации к обучению главное внимание в системе НПО должно сосредотачиваться на том, чтобы полицейский стремился к самоактуализации, саморазвитию, полнее использовал приобретенные знания в профессиональной деятельности. Следовательно, целью образования становится не только совершенствование педагогической техники и освоения новых технологий, но и создание условий для достижения сотрудником ОВД высокого уровня профессионализма и приобретения им навыков профессиональной деятельности.

Н. Протасова считает, что новые задачи непрерывного профессионального образования требуют разработки новых подходов, и предлагает шире использовать возможности андрагогики [3].

Поскольку в государственных документах обозначен переход на инновационную стратегию развития, то функция образования уже не ограничивается подготовкой кадров в системе МВД, а рассматривается шире, как моделирование социальных процессов путем формирования навыков, жизненных ориентиров, ценностных ориентаций людей. Непрерывное профессиональное образование становится инновационным, поскольку выполняет системообразующие функции как относительно социальных процессов, так и в отношении личностного развития. НПО создает социально-образовательное пространство, в котором может совершенствоваться каждый профессионал.

Роль непрерывного профессионального образования является особенно важной, поскольку оно призвано способствовать становлению республиканской образовательной системы с учетом ее социально-экономических, социально-политических процессов, развития этнокультурных традиций и исторического опыта.

Комплексный подход к решению совокупности образовательных проблем регионального и локального уровней предполагает оптимальный учет интересов профессиональных кадров системы МВД, осознание важности их роли в созидании современного общества республики.

В связи с важностью решения проблемы модернизации системы образования, повышения социального и профессионального статуса сотрудников ОВД особую актуальность приобретает конкретизация целостной образовательной системы республики, а также теоретические исследования проблем управления различными моделями НПО, в частности сотрудников ОВД, ее ориентация на прогрессивно-инновационную парадигму устойчивого развития.

Проведенный анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что к числу наименее разработанных вопросов по проблеме управления НПО относятся:

- управление НПО как системой;
- управление учреждением, осуществляющим НПО;
- управление инновационной образовательной средой;
- структурно-организационные и содержательные аспекты управления НПО;
- механизмы управления качеством НПО.

Актуальным с точки зрения построения целостной системы НПО является мнение В. Олейника относительно влияния современных тенденций развития общества на особенности системы НПО и решения ключевых задач по росту качества профессиональной подготовки специалистов. Одна из групп задач, по мнению ученого, заключается в разработке научно-методического инструментария и внедрению механизмов обеспечения высокого качества подготовки, повышению квалификации и переподготовки кадров путем совершенствования управления соответствующими учебными заведениями. «Особенно важно внедрить ... механизмы стратегического менеджмента (управления), заложив на его основе методологические и методические основы адаптивного управления профессиональным ростом кадров» [2, с. 5–6].

Система НПО должна стать интегративной частью целостной и долгосрочной программы развития образовательной системы республики.

Целью, задачей и содержанием профессионального роста сотрудников ОВД должна быть проблема преодоления противоречий между го-

сударственными требованиями, предъявляемыми к уровню образования, и реальными профессиональными достижениями сотрудников ОВД, степени их готовности к осуществлению своей профессиональной деятельности.

Система НПО сотрудников ОВД должна максимально учитывать профессиональные и индивидуальные запросы сотрудников ОВД и, в первую очередь, условия работы, проживания, финансирования и предусматривать различные формы обучения: дневную (стационарное обучение), очно-заочную, очно-дистанционную, индивидуальную.

Широкое внедрение интерактивных технологий обучения в процессе непрерывного профессионального образования предполагает: взаимодействие участников учебного процесса, их личностное развитие, выработку умения работать в группах, учет мнения и позиции каждого при принятии совместного решения, использование современных информационных технологий обучения, внедрение дистанционного образования, учет ведущей роли самообразования в непрерывном процессе обучения, профессионального и личностного роста педагога.

Перечень основных положений относительно организации и содержания НПО сотрудников ОВД предусматривает использование андрагогического подхода к обучению взрослых, а именно: учета психофизиологических, социально-психологических, социальных и психолого-педагогических факторов взрослого человека.

Такой подход максимально обеспечивает не только совершенствование профессионального становления сотрудников ОВД, а, что не менее важно, и непрерывной поступательности развития их как личности.

Заслуживает внимание работа В. Горшковой, в которой обосновывается необходимость использования неклассических подходов к системе образования взрослых, а именно:

- герменевтического;
- феноменологического;
- синергетического [1].

На данном этапе в системе МВД ЛНР непрерывное профессиональное образование сотрудников ОВД осуществляет ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел имени Э.А. Дидоренко МВД ЛНР» (далее – ЛАВД имени Э.А. Дидоренко).

Одним из важных факторов, который способствует созданию оптимальной системы организации НПО сотрудников ОВД ЛНР, является формирование системы принципов осуществления управленческих процессов и принятия управленческих решений. «Принципы управления образованием устанавливают те исходные позиции, правила, руководствуясь которыми можно уверенно идти к намеченной цели» [4, с. 58].

Понимая принцип как научное понятие, которое указывает на общепринятые определяющие

положения в подходах к управлению, строится модель взаимосвязи системы определенных принципов к организации НПО сотрудников ОВД.

В основу системы положены философские принципы, базирующиеся на философской антропологии, онтологии, социальной философии, этике, эстетике, логике и философской культурологии. Поскольку философия составляет теоретическую основу мировоззрения личности, мы философские знания рассматриваем как системообразующий фактор, влияющий на формирование мировоззрения сотрудника ОВД, осознание им своей роли, места и миссии в обществе, понимание смысла бытия и значимости собственной профессиональной деятельности, и являющийся базовым для формирования методологических принципов управления системой НПО.

К методологическим принципам организации и управления, кроме общепринятых научности, демократизации, гуманизации, системности, объективности и конкретности, дифференциации, индивидуализации, оптимальности и эффективности, мы относим и такие, как стратегическая направленность на конечный результат, программно-целевой подход; целеполагание, единство целей; гибкость и мобильность; вариативность; коммуникативность; иерархичность; стабильность; последовательность, согласованность ее преемственности; руководство; обратная связь.

Управление системой НПО должно базироваться на социально-экономических факторах, которые предполагают учет внешних и внутренних факторов эффективного функционирования системы НПО, ее опережающий характер. Прежде всего, это социальные интересы сотрудников ОВД, обеспечение материальных и моральных условий профессиональной деятельности и профессионального роста, повышения его социального статуса. Ведь социальная структура личности формируется не только в процессе общественной активности, семье или быту, а прежде всего в профессиональной деятельности. Все это способствует формированию принципа социальной ответственности сотрудников ОВД за результаты своего труда, их социальной и профессиональной адаптации.

Весомым фактором являются и экономические условия развития республики в целом и каждого района (города) в частности. Их влияние на формирование эффективной, мобильной системы НПО довольно ощутимо, и пренебрежение экономическими показателями, состоянием удовлетворенности потребностей сотрудников ОВД являются недопустимыми.

К организационно-управленческим принципам мы относим:

- принцип эффективности организационной структуры управления НПО;
- планирование и прогнозирование организационных мероприятий по повышению квалифи-

кации и профессионального роста в межкурсовой период;

- совершенствование управления системой НПО, ее рационализацию;
- развитие государственно-общественных форм управления системой НПО на всех ее уровнях;
- организационное и содержательное обеспечение обучения работающих сотрудников ОВД и подготовку резерва кадров, от которых зависит успешность реализации задач системы НПО.

Важным, с точки зрения достижения прогнозируемых результатов функционирования системы, является принцип обратной связи, что позволяет путем получения информации различными каналами анализировать ее, принимать соответствующие управленческие решения, вносить коррективы в планы и программы или даже менять стратегию развития системы НПО.

Психолого-педагогические аспекты управления системой НПО предусматривают реализацию таких принципов, как:

- гуманизация;
- демократизация образовательного процесса в целом и внедрения демократических принципов функционирования системы НПО;
- вариативность форм и содержания обучения, программ, средств;
- преемственность, последовательность и перспективность;
- учет возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей в процессе обучения взрослых, их социальный статус и роль;
- интерактивность обучения;
- сотрудничество;
- сознание необходимости познания неизвестного, целенаправленной деятельности в процессе получения новых знаний;
- многовариантность и гибкость форм системы НПО сотрудников ОВД;
- мотивация и мобилизация сотрудника ОВД на достижение общих и личных целей.

В ходе изучения и анализа научной литературы, нашего исследования на базе ЛАВД имени Э.А. Дидоренко существующей системы НПО сотрудников ОВД, были выявлены «сильные» и «слабые» ее стороны, существующие «угрозы» и «перспективы».

К «сильным» сторонам данной системы были отнесены:

- значительный исторический опыт ее существования, что свидетельствует о ее жизнеспособности и адаптированности к существующему формату финансово-экономического обеспечения системы образования;
- наличие специализированных библиотечных и ресурсных фондов системы МВД;
- опыт использования научного потенциала по подготовке сотрудников ОВД для профессиональной деятельности;

- распространение лучшего опыта в республике, создание совместно с ведущими педагогами ВУЗов системы МВД ЛНР, ДНР и РФ учебных и методических материалов (учебников, учебных пособий), привлечение ведущих ученых и педагогов-новаторов Российской Федерации к учебному процессу, осуществление разнообразной организаторской работы с сотрудниками ОВД республики, применение информационно-коммуникационных технологий в непрерывном профессиональном образовании сотрудников ОВД;

- опыт использования элементов кредитно-модульной системы обучения.

К «слабым» сторонам мы отнесли недостаточность:

- законодательного, нормативно-правового, материально-технического, научного, научно-методического и информационного обеспечения;

- кадрового обеспечения высокопрофессиональными методическими, педагогическими и научно-педагогическими работниками, подготовленными к работе в условиях инновационных изменений;

- постоянного обновления путем использования результатов обратной связи с сотрудниками ОВД, самообразования, результатов аттестации;

- финансовых возможностей по обеспечению профессионального развития профессорско-преподавательского состава, развития научно-методической базы, международного сотрудничества.

К «угрозам» действующей системы были отнесены:

- противоречие между желанием государства и министерства создавать и удерживать высокопрофессиональный аппарат для решения задач обеспечения правопорядка в обществе и сложностью практически реализовать это на данном этапе развития;

- значительная текучесть кадров в системе МВД.

К перспективным возможностям было отнесено:

- учет социально-политических требований государства, гуманистических требований общества и нравственно-этических ценностных установок личности сотрудников ОВД;

- инновационные программы и проекты, внедряемые в учреждения образования системы МВД на всех ее уровнях.

Следовательно, необходимо по-новому осмыслить структуру и содержание непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД. Мы исходим из того, что оно выполняет три основные взаимосвязанные между собой функции:

- развивает профессионализм сотрудников ОВД;

- обеспечивает научно-методическое сопровождение инноваций;

- проводит научно-педагогические исследования.

Таким образом, специфика непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД по сравнению с другими заключается в следующем.

Во-первых, есть возможности для обеспечения преемственности в развитии профессионализма сотрудников ОВД, как в процессе подготовки, так и профессиональной деятельности, а также в системе научно-методической работы. Это является практическим воплощением принципа непрерывности образования.

Во-вторых, создает предпосылки для более полного удовлетворения практических запросов отдельных сотрудников ОВД, а также для учета особенностей развития образования в конкретных регионах. На практике это способствует индивидуализации и дифференциации непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД.

В-третьих, объединяет научный потенциал профессорско-преподавательского состава с практическим опытом сотрудников ОВД, что является важным условием интеграции науки и практики в системе МВД, практико-ориентированной направленности научных исследований.

В-четвертых, ЛАВД имени Э.А. Дидоренко не только развивает свою собственную систему работы, но и обеспечивает развитие системы образования в целом. Специфические формы такого обеспечения должны соответствовать духу демократизации образования, то есть основываться на партнерских отношениях и взаимодействии всех участников этого процесса, способствовать развитию профессионализма.

В-пятых, последовательно осуществляет апробацию различных нововведений, обобщает опыт и вырабатывает практические рекомендации по их дальнейшему внедрению. Это особенно актуально для периода реформ, отличительной чертой которого является одновременное введение большого количества инноваций.

Библиографический список

1. Горшкова В.В. Философия образования взрослых как методологический интегратор новой концепции образования // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 76–83.

2. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти. – Київ: Міленіум, 2003. – 594 с.

3. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – Київ, 1998. – 171 с.

4. Регион: управление образованием по результатам: теория и практика / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая шк., 2001. – 880 с.

Бойков Алексей Александрович
Сидоров Андрей Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

Федотов Александр Михайлович

кандидат технических наук, доцент

Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина (ИГЭУ)
albofph@mail.ru, andipaint@yandex.ru, fam1950@bk.ru

РОЛЬ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблематике преподавания начертательной геометрии в контексте вопросов о ее необходимости и ее роли в современных реалиях учебного процесса в связи с компьютеризацией и внедрением систем автоматизации (CAD-систем) в инженерное образование.

Авторы статьи рассматривают методы построения чертежа, подчеркивая значимость освоения конструктивного геометрического моделирования для специалистов инженерных направлений на основе подробно представленных примеров. Показываются фундаментальные достоинства начертательной геометрии. Подчеркивается, что двумерный чертеж является наиболее наглядной знаковой моделью объекта.

Также достаточно подробно раскрывается взаимосвязь начертательной геометрии и электронной модели изделия. Приводится пример, иллюстрирующий функции конструктивного геометрического моделирования в общей концепции электронной модели изделия. Указывается, что развитие электронной модели изделия следует рассматривать в направлении слияния двумерных и трехмерных представлений объекта (решения задачи) в процессе проектирования.

Ключевые слова: начертательная геометрия, чертеж, конструктивная геометрия, конструктивное геометрическое моделирование, CAD-системы, электронная модель изделия

Введение

Переход высшего образования к двухуровневой системе (бакалавриат и магистратура) вызвал сокращение часов или исключение из учебных планов некоторых дисциплин. В их число входит начертательная геометрия (НГ), вместо которой осталась комплексная дисциплина «Инженерная и компьютерная графика».

Отношение к НГ среди преподавателей геометро-графических дисциплин тоже неоднозначно. Так, автор [1], называет НГ «умирающей наукой». В [2–4] предпочтение отдается методам компьютерного 3D-моделирования, и высказывается критика традиционных для НГ способов решения задач. Отмечается, что функцию развития пространственного воображения трехмерные модели выполняют лучше, благодаря большей «наглядности» [3]. Среди других недостатков НГ отмечают работу с проекциями вместо трехмерных оригиналов, трудоемкость (нерациональность) решений, низкую точность решения на бумаге, ограниченность круга традиционно решаемых в курсе НГ задач и др.

Все это свидетельствует о наличии противоречий, назревших в цикле геометро-графических дисциплин в период расцвета систем автоматизации проектирования (CAD-систем) и, по большей части, не решенных в полной мере до сих пор. Коренным из них следует считать долго существовавшее отношение к НГ как к «грамматике чертежа». Развитие возможностей CAD-систем показало, что чертеж является не единственной

формой представления конструкторского замысла, предпочтение было отдано электронной модели изделия (ЭМИ), и, кроме того, знание «грамматики» перестало быть необходимым условием умения получать чертежи.

В [5] дается обзор публикаций и вскрываются многочисленные междисциплинарные связи НГ, но не формулируется роль НГ и ее функции в новых условиях. Все это свидетельствует о необходимости подробного рассмотрения роли НГ в инженерном образовании в условиях компьютеризации производства и учебного процесса.

Чертеж и метод его построения

НГ как наука и дисциплина тесно связана с основным своим инструментом – чертежом. Как отмечалось выше, центральная роль в задачах проектирования и производства принадлежит ЭМИ. Поэтому в первую очередь требуется пересмотреть роль чертежа, сформулировать его функции и задачи.

Чертежом называется изображение пространственной формы на плоскости, «построенное при помощи чертежных инструментов и в определенном масштабе» (Рынин Н.А., 1939). Чертежами называют изображения пространственных форм, «геометрически равноценные этим формам» (Виницкий И.Г., 1975). В большинстве учебников по НГ понятие чертежа не вводится, но перечисляются его свойства – обратимость, точность, простота, наглядность. Вместо термина чертеж употребляется также более общее понятие – графическая модель (Вальков К.И., 1975). Таким образом, чертеж

следует рассматривать как геометрическую модель какого-либо объекта или процесса, выраженную графически (при помощи точек и линий) на какой-либо поверхности (например, плоскости).

В этом смысле ближайшими конкурентами чертежа могут выступать совокупность уравнений, таблица числовых значений или совокупность данных в ячейках памяти компьютера и специальных алгоритмов, позволяющих получать изображения геометрической модели на экране. Последний – компьютерный вариант – как будет показано далее, имеет много общего с НГ и, во всяком случае, не противоречит ее основному методу.

Первые два варианта относятся к так называемому аналитическому методу геометрического моделирования [6; 7]. Его отличительной особенностью является представление пространства как множества кортежей вида $\langle x_1, x_2, \dots, x_n \rangle$, называемых точками (где числа x_1, x_2, \dots, x_n – координаты). В таком пространстве становится возможным выделять закономерные множества точек – фигуры – при помощи уравнений вида $F(x_1, x_2, \dots, x_n) = 0$ и систем уравнений. Моделируемое пространство отображается на это абстрактное, при этом моделируемые объекты (оригиналы) представляются наборами чисел, уравнениями или их системами. Свойства моделируемых объектов выражаются в численных соотношениях значений координат и коэффициентов уравнений.

В основе моделирования при помощи чертежа лежит другой подход – конструктивный [6; 7]. Здесь моделируемое пространство отображается на множество геометрических объектов, называемое пространством, при помощи проецирующих линий и поверхностей; устанавливается проекционная связь, которая позволяет для объекта-оригинала указывать объект-образ, а для образа – находить оригинал. Свойства моделируемых объектов выражаются через свойства их образов.

Аналитический метод геометрического моделирования изучается в рамках раздела аналитической геометрии и линейной алгебры. Конструктивный метод изучается только в курсе НГ. Поэтому исключение ее как дисциплины и замена на любой другой курс, например, трехмерного моделирования неминуемо ведет к исключению из инженерного образования основ конструктивного геометрического моделирования вообще.

Кроме того, для специалистов инженерных специальностей на современном этапе развития промышленности умение читать чертежи остается одним из основополагающих.

Конструктивное геометрическое моделирование в начертательной геометрии

Решение прикладной геометрической задачи начинается с того, что реальное пространство заменяется на некоторое абстрактное [7], чаще всего

евклидово. При этом реальные объекты заменяются объектами абстрактного пространства. Такая замена может быть выполнена лишь приближенно. Многие научные задачи формулируются сразу в терминах абстрактного пространства. Далее выбирается способ представления элементов абстрактного пространства, чтобы в ходе решения задачи к ним можно было применять подходящий геометрический аппарат. В частности, представлению подлежат исходные данные задачи. Так, в аналитической геометрии точки представляются n -ками чисел, для чего предварительно должны быть определены их координаты. Таким образом, можно выделить два уровня геометрической модели (рис. 1, а) – моделирование реального пространства абстрактным и моделирование абстрактного пространства при помощи тех или иных выразительных средств. Средства представления являются конечным инструментом решения задачи. Многие учебные задачи формулируются сразу в терминах представления.

При конструктивном подходе средствами представления объектов моделируемого пространства являются множества геометрических объектов выбранного абстрактного пространства. Рассмотрим пример учебной задачи. Дано (рис. 1, б): населенные пункты A и B и линия электропередач s . Найти на s точку P расположения подстанции, чтобы сумма расстояний от P до A и B была наименьшей. Здесь земная поверхность предварительно заменена евклидовой плоскостью, реальная линия электропередач – прямой, а населенные пункты – точками. В этом случае для представления исходных объектов и решения удобно использовать какую-то плоскость, например, листа бумаги, на которую наносят образы моделируемых объектов. Чертеж на рисунке 1, б выступает в роли представления модели и определяет способ ее решения (рис. 1, в). Пример показывает, что в некоторых случаях выбранное абстрактное пространство естественным образом определяет и способ представления объектов задачи. На практике для этого часто требуются дополнительные приемы. Например, на евклидовой плоскости можно моделировать так называемые несобственные точки проективной геометрии (рис. 1, г) и проводить через них прямые или кривые [8], но делается это иначе, чем для обыкновенных точек.

В случае, когда абстрактное пространство является трехмерным, для представления его объектов можно использовать трехмерные образы или двухмерные. Первое возможно с применением макетов или трехмерных редакторов в составе CAD-системы. В этом случае, как в примере выше, основной способ решения задачи определяется естественным образом. Именно этот вариант предлагают авторы [1–4] в качестве основного и единственного. При этом не учитывается, что,

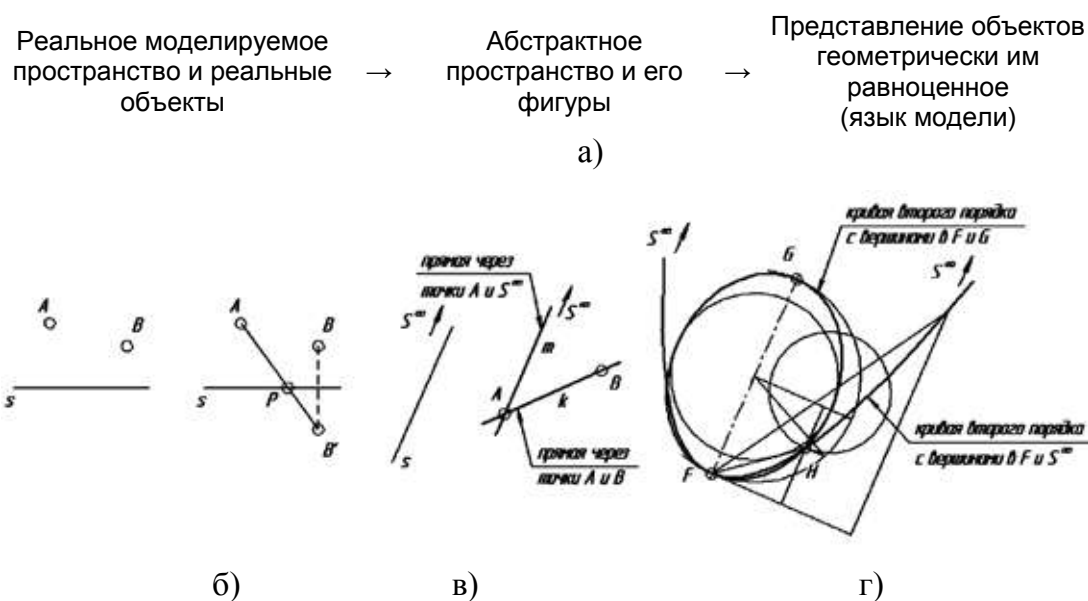


Рис. 1

как в примере с несобственными точками, при использовании трехмерного редактора может возникнуть необходимость в использовании дополнительных приемов для представления некоторых объектов задачи.

Альтернативный подход – представление трехмерных объектов при помощи двухмерных (плоских) – основывается на том, что на плоскости имеются множества фигур, подходящие для обратимого отображения на них пространственных. Для пространственной точки, имеющей три степени свободы, такими образами могут быть пара точек плоскости или отрезок прямой (четыре степени свободы), окружность (три степени свободы) и др. В изучении способов представления пространственных форм на плоскости и способов решения задач с ними состоит предмет НГ.

Покажем некоторые фундаментальные достоинства НГ.

1. НГ готовит будущего инженера к тому, чтобы использовать особые приемы представления объектов для решения прикладных задач. Например, такие понятия как «пучок плоскостей», «связка прямых», «мнимая точка пересечения прямой и сферы» требуют специального представления и в НГ, и в компьютерной системе трехмерного моделирования, но для последней они более чужды и, как правило, вызывают трудности, поскольку в явном виде отсутствуют среди «кнопок» редактора. Альтернатива, предлагаемая в [2], состоит в использовании языка программирования и фактической «доработке» компьютерного трехмерного редактора для решения той или иной задачи на основе вычислительных процедур.

2. Существуют инженерные задачи, которые требуют рассмотрения моделей пространств с четырьмя и более измерениями, – это модели неко-

торых процессов в химическом анализе, ключевые способы моделирования технических поверхностей и др. Объекты таких пространств требуют специального представления. В НГ работа с ними не вызывает трудностей добавлением одной или нескольких проекций. Использование таких объектов в трехмерных графических редакторах практически исключено.

3. Одним из мощных инструментов конструктивного геометрического моделирования являются геометрические преобразования. Например, в [9] показано применение преобразования инверсии для получения так называемого профиля крыла самолета (профиля Жуковского). Геометрические преобразования в высшем техническом образовании рассматриваются, главным образом, в курсе НГ, как способы преобразования чертежа. В системах компьютерного моделирования геометрические преобразования явным образом не рассматриваются, хотя некоторые входят в состав инструментов формообразования (вращение, выдавливание, кинематическая операция) и инструментов редактирования (сдвиг, поворот, масштаб и др.).

4. Моделирование в трехмерных редакторах CAD-систем считается более наглядным, чем моделирование при помощи проекций [2, 3]. Существуют два подхода к определению понятия наглядности моделей в зависимости от того, образные эти модели или знаковые [10]. Для образных моделей наглядность связывают со способностью выглядеть подобно моделируемому объекту. Для знаковых – с простотой и однозначностью представления свойств моделируемых объектов. На рисунке 2, а-б показаны «наглядное» изображение двух перпендикулярных скрещивающихся прямых и окружности в окне трехмерного редак-

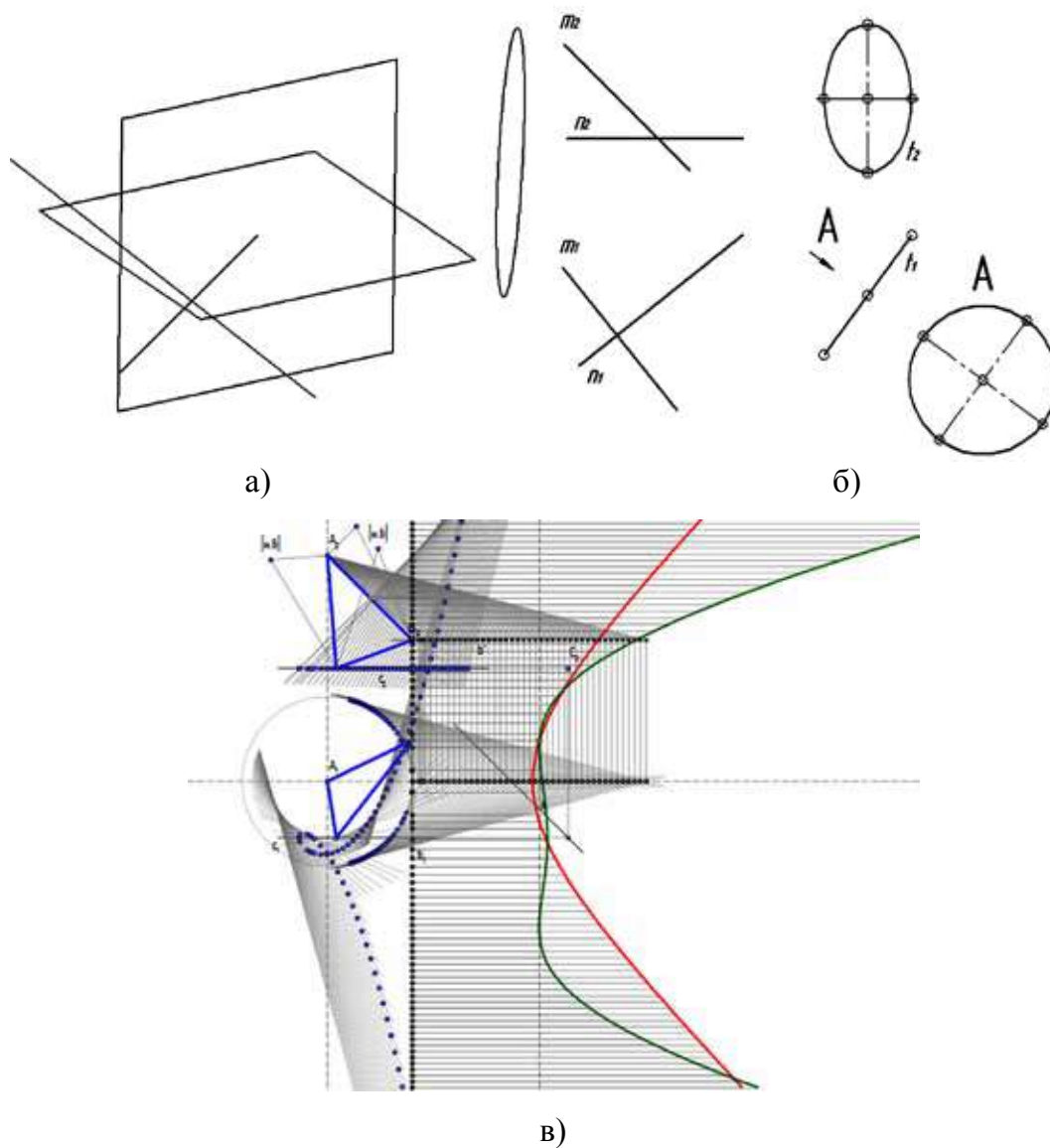


Рис. 2

тора и чертеж тех же прямых и окружности. Этот пример демонстрирует, что наглядность трехмерной модели весьма относительна и обеспечивается возможностью рассмотреть ее с разных сторон. При этом компьютерная система фактически вынуждает человека, желающего контролировать процесс моделирования, постоянно рассматривать модель с разных сторон. Последнее усугубляется естественной способностью объектов перекрывать друг друга. Чертеж, содержащий достаточное число основных и дополнительных проекций, дополненный разрезами, сечениями, развертками и пр., теряя в образной наглядности, остается наиболее наглядной знаковой моделью.

5. Сложность и громоздкость решений, а также низкую точность решений задач, выполненных ручным способом, следует считать недостатками не НГ как таковой, но отсутствием до недавнего времени автоматизированных компьютерных си-

стем на основе конструктивного подхода. На сегодняшний день такие системы имеются [9; 11; 12], поэтому решение задач методом НГ ни в точности, ни в возможности автоматизации принципиально не уступает полностью трехмерному.

6. Тот факт, что в НГ (в конструктивном геометрическом моделировании, в целом) отдается предпочтение решению задач при помощи ограниченного набора инструментов в настоящее время имеет важное значение в области разработки алгоритмов вычислений повышенной точности. Как показано в [13], все вычисления, которые могут быть сведены к простым геометрическим построениям, могут выполняться с применением технологий символьной математики, без округления на промежуточных шагах.

7. НГ является теоретической базой получения изображений реальных или воображаемых предметов или объектов.

Начертательная геометрия и электронная модель изделия

Ключевым понятием современной промышленности является ЭМИ (ГОСТ 2.052), которая представляется «в виде набора данных, которые вместе определяют геометрию изделия и иные свойства, необходимые для изготовления, приемки, сборки, эксплуатации, ремонта и утилизации изделия». Авторы, сравнивающие чертежи и трехмерные модели CAD-систем, неявно сравнивают плоские векторные изображения с ЭМИ, что в корне неверно. Чертеж – способ выражения модели решаемой задачи, которая при этом полностью сохраняет свою размерность. Следует говорить о плоских или трехмерных *интерфейсах* управления моделью. Причем их сравнение не всегда может быть выполнено в пользу трехмерных [14].

В поле чертежа могут быть размещены не только проекции объектов, но произвольное число других изображений, позволяющих произвести графические расчеты или выполнить моделирование сложного типа движения [11], сложной криволинейной поверхности [11] и пр. – информационная емкость чертежа, в принципе, не ограничена. На рисунке 2, в показан пример решения задачи о построении равностороннего треугольника с вершиной в точке А и вершинами В и С на заданных скрещивающихся прямых b и c . Для решения построены диаграмма длин отрезка AB и диаграмма длин отрезков $AC=BC$ для различных положений точки B на прямой b . Там, где полученные кривые пересекаются, длины всех трех сторон $AB=AC=BC$ совпадают, и треугольник становится равносторонним.

Этот пример позволяет сформулировать концепцию ЭМИ на основе множества послойно расположенных изображений, выполняющих расчетные, контролирующие и проектные функции. Трехмерное представление в рамках такой ЭМИ не более чем один из множества инструментов – «интерактивная» наглядная (аксонометрическая или перспективная) проекция.

Как показано в [15], автоматизированное проектирование и производство имеет дело с большим объемом разнообразной информации, которая составляет ЭМИ, и по сути многомерна, так что трехмерные интерфейсы не обладают подавляющим преимуществом перед двухмерными. Наоборот, как показано [15], для многих прикладных задач трехмерное моделирование излишнее. Тот факт, что чертеж может быть использован для автоматического синтеза трехмерного представления [15] или для параметризованного управления моделью (*T-Flex*), подтверждает принципиальную равнозначность двух- и трехмерных интерфейсов. Разумно предположить, что развитие ЭМИ будет осуществляться в направлении интеграции аналитических и конструктивных методов решения за-

дач геометрического моделирования, объединения преимуществ двух- и трехмерных интерфейсов управления ЭМИ в процессе проектирования.

Заключение

Была проанализирована и показана роль НГ в условиях компьютеризации процесса производства и образования. Она заключается, помимо теоретических основ формирования изображений, в обучении будущих инженеров приемам конструктивного геометрического моделирования, показывает возможности геометрических преобразований, графического анализа сложных движений, различных процессов. Технологии трехмерного геометрического моделирования, имеющие несомненную важность в современных условиях, могут быть в значительной мере обогащены средствами автоматизации на основе конструктивного геометрического подхода, владение приемами которого невозможно без знания НГ.

Библиографический список

1. Тунаков А.П. Зачем преподавать студентам умирающие дисциплины // Поиск. – 2007. – № 11 (929).
2. Хейфец А.Л. Начертательная геометрия как «бег в мешках» // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. Мат. V Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (г. Пермь, февраль-март 2015 г.). – Пермь, 2015. – С. 298-325.
3. Соколова Л.С. Геометрическая подготовка бакалавров в условиях ухода классического чертежа из современного высокотехнологичного производства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2016/papers/33/> (дата обращения: 01.06.2017).
4. Вольхин К.А., Головин А.А. Уточнение задач графического образования в условиях автоматизации проектных работ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2011/papers/15> (дата обращения: 01.06.2017).
5. Вышнепольский В.И., Сальков Н.А. О значении геометрии в технике и науке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2017/papers/7/> (дата обращения: 01.06.2017).
6. Иванов Г.С. Теоретические основы начертательной геометрии. – М.: Машиностроение, 1998. – 158 с.
7. Панчук К.Л., Ляшков А.А. Геометрическое моделирование. Теоретический, инструментальный и образовательный аспекты // Всероссийское совещание зав. кафедрами инженерно-графических дисциплин технических вузов. – Ростов н/Д: ДГТУ, 2015. – С. 92–120.
8. Короткий В.А. Проективное построение коники. – Челябинск: ЮУрГУ, 2010. – 94 с.
9. Никифоров П.В. Получение кривой теоретического профиля Жуковского для создания

3D-модели поверхности крыла. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2017/papers/62/> (дата обращения: 01.06.2017).

10. Кузнецов Н.А. К вопросу о наглядности изображений // Начертательная геометрия и инженерная графика: сборник науч.-метод. статей. – 1973. – Вып. 1. – С. 24–30.

11. Волошинов Д.В. Конструктивное геометрическое моделирование. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. – 355 с.

12. Бойков А.А. Элементы языка геометрических построений. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2017/papers/138/> (дата обращения: 01.06.2017).

13. Селиверстов А.В. Начертательная геометрия для преподавания математики. [Электрон-

ный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2017/papers/22/> (дата обращения: 01.06.2017).

14. Бойков А.А. О трехмерном моделировании и начертательной геометрии в свете возможностей современных компьютерных систем // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. Мат. V Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (г. Пермь, февраль – март 2015 г.). – Пермь, 2015. – С. 361-376.

15. Ротков С.И. Разработка методов и средств геометрического моделирования и компьютерной графики пространственных объектов для CALS-технологий: дис. ... д-ра техн. наук. – Нижний Новгород, 1999. – 280 с.

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ В МАГИСТРАТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются вопросы обучения переводчиков в магистратуре технического вуза и подходы к их решению на примере Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Обосновывается перспективность подготовки переводчиков с учетом технической направленности вуза, актуальных требований рынка и современных тенденций развития российского образования. На основе анкетирования студентов определены приоритетные области для улучшения: внесение изменений в учебный план и программу, изменения в организации учебного процесса, изменения в организации практики, улучшение материально-технической обеспеченности и административно-организационного сопровождения учебного процесса. Приводятся примеры мероприятий, направленных на повышение качества обучения и удовлетворенности студентов. Статья может представлять интерес для преподавателей перевода, администрации и руководства технических университетов, заинтересованных в развитии гуманитарных направлений подготовки.

Ключевые слова: магистратура, технический вуз, подготовка переводчиков, обучение переводу, лингвистическое образование, удовлетворенность потребителей, образовательные услуги.

Одной из известных тенденций последних десятилетий является открытие гуманитарных направлений подготовки в традиционно технических вузах. Это связано как с желанием самих вузов иметь статус университетов с максимально широким набором специальностей, так и с востребованностью гуманитарного образования, его популярностью среди абитуриентов.

Согласно современным представлениям в области исследования рынка труда, кадровый потенциал будущего определяется разнообразными факторами, в числе которых важным показателем является количество абитуриентов, поступающих на специальности группы ESH, т.е. инженерно-технические (E), научные (S) и связанные с обеспечением здоровья и благосостояния (H), равно как и долей обучающихся по этим направлениям в общей численности студентов [2]. Согласно данным за 2012 г. среднее значение доли студентов в странах ОЭСР, желающих учиться по специальностям, связанным с обеспечением здоровья и благосостояния (H), научным (S) и инженерным (E) специальностям составляют 40% (соответственно 14%–10%–16% по отдельным группам специальностей). Среди данных стран лидерами являются Финляндия (H19-S9-E26%), Германия (H18-S13-E18%) и Корея (H13-S7-E26%) [7].

В России в этой области отмечаются несбалансированные показатели с ярко выраженным перевесом в пользу инженерных направлений подготовки (около 30%), и, соответственно, по 6% по направлениям подготовки, связанным с обеспечением здоровья, и по научным направлениям [2]. При этом сегодня доля гуманитарных и экономических специальностей в нашей стране значительно превалирует над направлениями группы ESH. Эта доля в России составляет около 58% студентов, обучающихся на программах высшего образова-

ния, несмотря на тот факт, что сегодня получение высшего образования за счет средств федерального бюджета намного доступнее по инженерно-техническим направлениям, чем по гуманитарным. Кроме того, как показывают исследования Е.М. Авраамовой, примерно две трети выпускников-гуманитариев относят заработную плату на своей первой работе к категории низкой или ниже средней, тогда как среди получивших техническое образование, таких оценок всего половина [1]. Тем не менее, это не снижает популярности гуманитарных направлений подготовки среди поступающих в вузы, и конкурсы среди абитуриентов, в частности, на направление подготовки «Лингвистика», остаются традиционно высокими.

Выпускники вузов, получившие образование по направлению «Лингвистика», чаще всего находят работу переводчиков или преподавателей иностранных языков, при этом часто совмещают эти профессии.

Несмотря на все чаще высказываемое предположение об исчезновении профессии переводчика в ближайшие 20–25 лет, поскольку будет разработана система точного перевода устной речи, способная заменить переводчика-человека, переводчики останутся востребованными еще долго. Даже если окажется возможным выполнить качественный письменный перевод с помощью компьютерных программ, в случае устного перевода всегда будет множество дополнительных моментов и задач, с которыми искусственный интеллект справиться не сможет. При устном переводе необходимо не просто передать содержание речи, но и учесть конкретную ситуацию коммуникации, индивидуальные и культурные особенности сторон общения, сориентироваться в узкой тематике и выбрать соответствующие лексические единицы (что, разумеется, верно и для письменного перевода). Поэтому можно обоснованно утверждать, что потребность

в квалифицированных переводчиках в обозримом будущем сохранится на высоком уровне.

В настоящее время в крупных городах, в частности, в Санкт-Петербурге, профессия переводчика входит в число наиболее востребованных на рынке труда. Данные рейтинга наиболее востребованных специалистов, составленного на основе банка данных Службы занятости на конец марта 2016 г., рынок труда Санкт-Петербурга не насыщен переводчиками, имеется потребность в таких специалистах, а, следовательно, выпускники вузов, получив специальность переводчика, не будут иметь проблем с трудоустройством. По данным веб-сайта superjob.ru, среди иностранных языков наиболее востребован сегодня английский: 67% вакансий переводчиков предлагают работу именно с ним. Даже при поисках переводчика с другого языка знание английского если не подразумевается по умолчанию, то является одним из основных пожеланий работодателей. Другие иностранные языки по своей востребованности на рынке труда отстают от английского: работа с немецким языком требуется лишь в 14% вакансий, с французским – 5%, китайским – 4%, испанским – 2%.

Что касается тематики переводов, традиционно первые места занимают технические и юридические темы. Около 37% предлагаемых на рынке переводческих вакансий предполагает устный перевод, 14% из них – синхронный перевод. Эти данные, однако, нельзя считать полностью достоверными, так как многие заказчики до сих пор путают синхронный и последовательный перевод. Тем не менее, приведенная выше информация доказывает востребованность профессии переводчика на современном российском рынке труда, который ориентирован, в первую очередь, на переводчиков высокой квалификации, поскольку именно по этой позиции рынок не насыщен. Следовательно, это подтверждает и востребованность подготовки таких специалистов в вузах.

Традиционно в России ведущими вузами по подготовке специалистов в области иностранных языков и перевода являются классические университеты (МГУ, СПбГУ), а также специализированные лингвистические университеты: Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ), Нижегородский государственный лингвистический университет (НГЛУ). Кроме того, подготовка переводчиков ведется и во многих других вузах страны. Одним из них является Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), реализующий подготовку лингвистов в бакалавриате и магистратуре. Переводческая специализация дается студентам только на уровне магистратуры.

Основными конкурентами СПбПУ при наборе студентов на магистерские программы по направлению «Лингвистика» выступают такие вузы

Санкт-Петербурга и Ленинградской области, как Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ), Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (ЛГУ), Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП).

Проведенный сравнительный анализ магистратур этих вузов показал, что конкурентными преимуществами магистратуры в СПбПУ Петра Великого является удобное географическое положение и солидная репутация вуза, относительно невысокая стоимость обучения по очной форме, а также наличие недорогой заочной формы обучения. Слабыми сторонами можно считать «непрофильность» лингвистического направления для традиционно технического вуза и малое количество бюджетных мест.

В целом магистратура СПбПУ имеет уверенные конкурентные преимущества на региональном рынке образовательных услуг по направлению «Лингвистика». В то же время, СПбПУ – это, прежде всего, технический вуз с солидной репутацией именно в этой сфере. Данные официального сайта университета говорят о том, что только 2,2% его студентов специализируются в области гуманитарных наук. Среди них – студенты, получающие образование по направлению «Лингвистика».

Образовательные программы магистратуры по этому направлению реализуются в Гуманитарном институте СПбПУ кафедрой «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Студентам предлагается обучение по нескольким программам магистерской подготовки, среди которых «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация», реализуемая по очной форме обучения.

Как указывалось выше, для технического университета лингвистика является «непрофильным» направлением подготовки. Однако анкетирование и устные опросы студентов, пришедших в магистратуру СПбПУ из других вузов, говорят о том, что именно репутация СПбПУ как сильного технического вуза придает магистерской программе «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация» особую привлекательность в глазах абитуриентов. Так, среди студентов, поступивших в магистратуру в 2016 году, 27% в качестве основной причины выбора программы указали «обучение техническому переводу», «привлекательная программа» была отмечена 16% респондентов, а 22% отметили такую причину, как «репутация СПбПУ». В то же время приходится отметить и тот факт, что для 27% абитуриентов магистратуры решающим оказался такой фактор, как «невысокая стоимость обучения».

Приведенные выше данные говорят о том, что многие поступающие в магистратуру СПбПУ Пет-

ра Великого, уверены, что в ходе обучения они овладеют умениями и навыками технического перевода. Это подтверждает и мнение ряда представителей переводческой отрасли. В частности, П.С. Брук, известный технический переводчик, член правления Союза переводчиков России, считает, что: «кафедре перевода в инженерном вузе следует специализироваться на обучении научно-техническому переводу» [3].

К сожалению, приходится признать, что в этом аспекте ожидания студентов оправдываются далеко не полностью. В данной магистерской программе технический аспект до сих пор представлен в недостаточном объеме, что закономерно может привести в ближайшем будущем к спаду интереса абитуриентов. Кроме того, имеются и другие основания для тревоги за будущее магистратуры СПбПУ Петра Великого по направлению «Лингвистика». Хотя, как было указано выше, это направление имеет определенную репутацию и характеризуется привлекательностью для абитуриентов, в том числе выпускников бакалавриата других вузов, относительно низкая стоимость обучения привлекает, в первую очередь, студентов с невысоким уровнем доходов, для которых существенно именно сумма оплаты. Поэтому в условиях социально-экономического кризиса, в случае дальнейшего снижения доходов населения, спрос на обучение в магистратуре может закономерно уменьшиться.

Таким образом, чтобы сохранить положительный имидж магистратуры СПбПУ по направлению «Лингвистика» необходимо проводить регулярный мониторинг удовлетворенности студентов для своевременного выявления недостатков и областей для улучшения. С этой целью была разработана анкета для оценки качества образования, получаемого на данной магистерской программе. Магистрантам было предложено оценить качество обучения и высказать свои предложения по его улучшению.

При использовании подобных инструментов оценки качества образования на основе удовлетворенности потребителей следует принимать в расчет тот факт, что оценка любой услуги потребителями всегда субъективна, а оценка образовательных услуг осложнена наличием так называемой «асимметрии компетентности». Очевидно, что квалификация студента как потребителя образовательной услуги не всегда достаточна для полностью объективной оценки качества, так как студент не обладает (и не может обладать) той же полнотой информации, что администрация и преподаватели вуза. Асимметрия компетентности определяется самим характером высшего образования, основными свойствами которого являются нематериальность образовательной услуги, отсроченность во времени результатов ее получения, проявление истинной ценности полученной услуги лишь после выхода потребителя на рынок труда [5, с. 9]. Ма-

териальные и нематериальные выгоды от получения услуг высшего образования проявляются через значительный промежуток времени после окончания вуза [4, с. 112]. В высших учебных заведениях асимметрия компетентности также закономерно обуславливается содержательной сложностью образовательной услуги, и усиливается за счет того, что, хотя потребителем платных образовательных услуг является студент, в большинстве случаев оплачивают образование родители [6, с. 14].

Однако можно отметить, что с повышением уровня образования асимметрия компетенции снижается. Поэтому уровень квалификации студентов магистратуры как потребителей образовательных услуг находится на достаточно высоком уровне, что позволяет считать, что вполне объективно могут сформулировать требования к качеству своего образования.

По результатам проведенного анкетирования магистрантов-лингвистов их предложения и пожелания были сгруппированы следующим образом: изменения учебного плана и программы, изменения организации учебного процесса, изменения организации практики, улучшение материально-технической обеспеченности, улучшение сопровождения учебного процесса. Респондентами были предложены определенные действия по каждому из данных аспектов.

В первую очередь, по мнению магистрантов, следует внести ряд изменений в учебный план и программу. Они предлагают уменьшить количество часов, выделяемых на изучение теоретических дисциплин; добавить больше прикладных дисциплин; выделить больше времени на практику перевода; ввести ряд новых дисциплин (в том числе технический перевод, синхронный перевод, аудиовизуальный перевод); обеспечить соответствие программы актуальным требованиям рынка; увеличить количество часов изучения второго иностранного языка; уменьшить количество дополнительных заданий вне рамок учебных дисциплин.

Представляется важным тот факт, что пожелания об уменьшении количества часов, выделяемых на изучение теоретических дисциплин, и увеличение количества практических занятий, отмечается в подавляющем большинстве анкет. В то же время это, на первый взгляд, противоречит ответам на предыдущие вопросы анкеты. Так, на втором месте среди наиболее важных требований к магистратуре находится получение в процессе обучения фундаментальных теоретических знаний (73% респондентов). В ходе тщательного анализа анкет и дополнительных бесед со студентами был сделан вывод, что магистранты СПбПУ удовлетворены качеством получаемых ими фундаментальных теоретических знаний, и при этом испытывают потребность в усилении именно практической стороны своего образования.

В организации учебного процесса, по мнению студентов, требуется ряд изменений, в том числе увеличение количества встреч с потенциальными работодателями, участие большего числа носителей иностранного языка в образовательном процессе, приглашение большего числа преподавателей из других вузов; оптимизация объема учебных материалов; своевременное информирование студентов об актуальных требованиях кафедры и университета.

По мнению студентов, необходимы также существенные изменения в организации учебной и производственной практики. В частности, было предложено введение практики или стажировки по устному переводу.

Улучшения в области материально-технического обеспечения учебного процесса также необходимы, поскольку рынок перевода в современных условиях является высоко технологичным, а значит, и для подготовки востребованных на рынке переводчиков высокой квалификации необходимо соответствующее оборудование, программное обеспечение и техническая оснащённость аудиторий.

В ходе анкетирования был выявлен целый ряд дисциплин, на изучение которых, по мнению магистрантов, отводится недостаточное количество часов. Это, прежде всего, практика перевода и практический курс второго иностранного языка. Недостаточным также оказывается объем некоторых теоретических курсов, в частности теории перевода, количественной лингвистики, культурной антропологии. Информацию, полученную в ходе исследования, необходимо учитывать в дальнейшем при составлении учебного плана, а также при разработке факультативных и элективных курсов для магистрантов.

Анкета также включала вопрос: «Какие дисциплины, которых нет в учебном плане, Вы хотели бы прослушать дополнительно?». Не вызывает удивления тот факт, что из 16 названных респондентами дисциплин 6 (37,5%) составляют дисциплины, непосредственно связанные с переводом. Это синхронный перевод, технический перевод, художественный перевод, аудиовизуальный перевод, перевод деловой документации. Характерно, что желание изучать синхронный перевод выразило 17% выборки. Это свидетельствует о том, что студенты магистратуры серьезно относятся к подготовке к своей будущей профессиональной деятельности и хотят получить навыки в различных видах перевода, которые считают для себя необходимыми.

Рекомендации и пожелания магистрантов относительно улучшения содержания обучения, таким образом, требуют введения в учебный план наиболее востребованных студентами дисциплин. Это было учтено руководством Гуманитарного

института СПбПУ; в начале 2017 г. было закуплено специальное оборудование для обучения синхронному переводу. Кроме того, на базе одного из партнерских университетов, а именно Нового болгарского университета (София, Болгария) зимой 2017 г. был организован интенсивный курс обучения синхронному переводу, в котором приняло участие 5 магистрантов СПбПУ. Успешность данного опыта позволяет рекомендовать регулярное проведение подобных интенсивных курсов. Однако администрации следовало бы изыскать материальные средства для поощрения участия студентов в подобных курсах, поскольку в 2017 г. для обучения в Софию поехали только те студенты, которые смогли позволить себе самостоятельно оплатить дорогу и проживание.

Еще один вид перевода, в необходимости изучения которого уверены студенты магистратуры СПбПУ – это технический перевод. Одним из путей решения проблемы нехватки аудиторных часов на его изучение студентам в рамках самостоятельной работы предлагается пройти дистанционный «Курс общей технической подготовки лингвистов-переводчиков», разработанный компанией «Юнитех» и предлагаемый на безвозмездной основе. Данный курс представляет собой эффективное средство обучения техническому переводу, и можно рекомендовать его регулярное использование. Кроме того, необходимо введение в программу курсов по выбору или факультативов по техническому переводу с привлечением опытных технических переводчиков в качестве преподавателей или консультантов.

Значительные изменения, как указывалось выше, требуются и в области организации практики магистрантов-переводчиков. И по результатам данного анкетирования, и по данным проводившихся ранее опросов, она все еще вызывает множество нареканий. Руководителям магистерской программы следует организовать более активное взаимодействие с переводческими бюро и организациями-заказчиками переводов. Работа в этой области уже ведется, с несколькими переводческими компаниями Санкт-Петербурга достигнуты договоренности о приеме студентов на практики и стажировки.

В настоящее время в рамках производственной практики магистрантам предлагается двухнедельный курс по овладению популярным переводческим инструментом SDL Trados Studio. К проведению курса привлекаются сотрудники компании «Т-Сервис», официального представителя и поставщика продуктов компании «SDL» в России.

Одним из наиболее проблемных аспектов, по мнению магистрантов, является «формирование полезных в будущем знакомств с потенциальными работодателями». Приходится признать, что до сих пор работодатели в недостаточной мере участвуют

в реализации магистерской программы «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация» в СПбПУ Петра Великого. Оптимальным решением представляется более активное привлечение работодателей, установление более тесных связей с переводческими компаниями и другими предприятиями, где требуются переводчики. Эту работу необходимо вести целенаправленно и планомерно, что требует осознанного и четко сформулированного управленческого решения администрации Гуманитарного института, включая поощрение преподавателей для стимулирования их участия в данной работе.

Таким образом, подготовка переводчиков в техническом вузе является перспективной, при этом она должна осуществляться именно с учетом технической направленности университета. При составлении учебных планов и программ по теории и практике перевода требуется усилить техническую составляющую, более активно привлекать работодателей, учитывать актуальные требования рынка труда, а также потребности и пожелания обучаемых.

Библиографический список

1. *Аврамова Е.М.* Рынок труда и система образования: трудности перевода сигналов // *Общественные науки и современность*. – 2011. – № 3. – С. 51–61.
2. *Алексанков А.М., Черненький А.В.* Прорывные технологии как вызов системе подготовки кадров и менеджмента качества // *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*. – 2016. – № 5 (101). – С. 70–77.
3. *Брук П.С.* Переводчики – рекруты прекариата // 821 Online, 20/07/2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.online812.ru/2016/07/20/010/> (дата обращения: 20.07.2016).
4. *Захарова И.В.* Маркетинг образовательных услуг. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 170 с.
5. *Мамонтов С.А.* Маркетинговые аспекты асимметрии рынка труда и рынка образовательных услуг // *Вестник ОмГУ. Серия: Экономика*. – 2013. – № 1. – С. 9–12.
6. *Титова Н.Л.* Путь успеха и неудач: стратегическое развитие российских вузов. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 280 с.
7. OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014. – OECD Publishing, Paris, 2014.

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕРМАТОВЕНЕРОЛОГИЯ» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

В статье рассматриваются особенности обучения студентов медицинских вузов дисциплине «Дерматовенерология». Главной задачей современного преподавания данной дисциплины является формирование грамотного специалиста путем развития у него клинического мышления, наряду с совершенствованием технического обеспечения клинической практики. Стандартные учебники в медицинских вузах формируют временные теоретические знания, что вызывает всегда вопрос, как потом их трансформировать в умение работать с живыми людьми. Овладение основными этапами диагностического и лечебного процесса, логикой самого его алгоритма обеспечивает для студента в будущем прекрасную ориентировку в самых разнообразных конкретных ситуациях. Преподавателям сегодня следует издавать учебные публикации, в которых медицинский материал будет сочетаться с интересными разноуровневыми заданиями на клиничко-логическое мышление, так как он гораздо лучше усваивается современными студентами.

Ключевые слова: дисциплина дерматовенерология, студенты, изучение, формирование клинического мышления.

Думайте, думайте: если вы не привыкните думать и не сделаете живой организм и весь ход жизни предметом настойчивого и страстного думанья, от всей вашей дальнейшей деятельности останется только ремесло, и оно вас разочарует и приведет к отчаянию.

И.П. Павлов

Дерматовенерология – особая дисциплина, охватывающая в настоящее время довольно обширный раздел медицины, который занимается изучением нормального и патологического развития кожного покрова, закономерности возникновения кожных, венерических заболеваний и инфекций, передаваемых половым путем (ИППП), их диагностики, лечения и профилактики [1, с. 8]. В настоящее время эта дисциплина включает в себя различные направления, каждое из которых входит в обязательную программу обучения студентов различных факультетов медицинских вузов России.

Проводя занятия со студентами, изучающими болезни кожи, мы порой замечаем, что они не могут определить диагноз больного или провести дифференциальную диагностику, хотя при этом добросовестно прочитали тему и вроде поняли материал. Оказывается, важно знать не только, что надо делать, но и как это делать! А этому как раз стандартные учебники и не учат. И вовсе не потому, что эти учебники плохие, просто для обучения правильной системе работы нужна обратная связь со студентами. Очень важно своевременно объяснить обучаемому, что каждое кожное заболевание проявляется не одним каким-либо морфологическим элементом или симптомом, а их сочетанием. И различать отдельные болезни следует не столько по одному признаку, сколько по всему комплексу их проявлений.

Каждый студент старших курсов помнит из курса терапевтических дисциплин известные клас-

сические клинические синдромы, которые могут наблюдаться при различной патологии. Однако они редко задумываются в чем вообще смысл выделения этой совокупности симптомов с общим патогенезом, если только не для установления определенного диагноза. Смысл на самом деле большой и не только для медицины в целом, но и для ее отдельных специальностей [4, с. 352]. Так, например, в дерматовенерологии известных в настоящее время болезней – более 2000, а синдромов и тем более симптомов в несколько раз больше. Знать и помнить все не может ни один клиницист (даже с большим стажем работы). Получается, что каждому будущему врачу необходимо сначала овладеть определенной рациональной системой группировки болезней, чтобы облегчить тем самым себе диагностическую работу и не сидеть в дальнейшем перед больным, угадывая один из немногочисленных дерматозов, осевших в его памяти. Выделение общих симптомов позволяет не только группировать сходные по своим проявлениям болезни, но и разделять множество дерматозов на небольшое число групп [4, с. 352]. Так, например, группа кожных болезней под названием «буллезные дерматозы» объединяет целую группу дерматозов с наличием пузырей, разнообразных по этиопатогенезу и тяжести течения.

Далее – мы все хорошо помним случаи, когда студент на экзамене не может ответить на дополнительный вопрос, а экзаменатор при этом говорит: «Подумайте лучше...» или «Подумайте хорошень-

ко...». Однако далеко не всегда в таких случаях речь идет о плохой подготовке студента или о недостатке его теоретических знаний, чаще всего все гораздо проще – он просто не умеет думать, его никто никогда не учил этому, следовательно, такой студент не умеет и рассуждать.

Следует вспомнить еще и о том, что обычные учебники в медицинских вузах формируют лишь временные теоретические знания для последующего их пересказа на практическом занятии или на экзамене. Однако тут возникает своевременный вопрос: как потом такие знания трансформировать в умение работать с живыми людьми, нуждающимися в профессиональной помощи врача? Значение производственной клинической практики, конечно, в этом деле велико, но и оно требует теоретических знаний, которые не должны быть утрачены после сдачи экзамена. Опыт показывает, что дерматовенерологию студенты изучают с большим энтузиазмом, когда точно знают, какие цели преследует преподавание кожных и венерических болезней в медицинском учебном заведении и о том, как тесно данная дисциплина связана с большинством других медицинских специальностей.

Каждый студент к концу изучения клинической дисциплины должен уметь на основании анамнеза, клинической картины болезни и теоретических знаний установить верный окончательный диагноз либо определить показания к дополнительным методам исследования для его установления. Как справедливо в свое время отметил Р. Декарт: «Недостаточно только иметь хороший разум, главное – это хорошо применять его». Но как добиться этого

от студента? Ведь осматривая кожу и ее придатки, дерматолог сразу замечает малейшие отклонения от привычной здоровой кожи у пациента. Опытный клиницист или педагог делает это автоматически, а студентам обычно интересно – как приходит к врачу такой опыт, и как он так быстро замечает эти отклонения от нормы? Это можно сравнить, например, с личной комнатой любого человека. Человек приходит домой, садится в свое любимое кресло и сразу начинает читать любимую книгу, но при этом он не обращает внимание на сотни привычных деталей в этой комнате. Однако стоит кому-то сделать перестановку мебели в этой комнате или купить новое кресло другого цвета, как человек сразу улавливает это отклонение от привычной для него ежедневной картины.

Опытный дерматовенеролог также хорошо различает цвета и их оттенки, что имеет огромное диагностическое значение. Однако тут есть одно «но», когда речь идет о студентах старших курсов. В большинстве учебников по дерматовенерологии, руководствах, пособиях, справочниках, монографиях и других публикациях авторы любят отмечать разнообразные цвета элементов, характерные для клинической картины того или иного дерматоза, но мало кто из преподавателей задумывается о том, все ли эти цвета знакомы студентам? Мы провели опрос на практических занятиях и выяснили, что из 120 опрошенных студентов всего 5% знают что собой представляет ливидный оттенок, всего 13,3% знают, чем отличается лососевый цвет от цвета «темная лососина», всего 60% знают, как выглядит цвет испорченного сала и т.д.

Голубовато-серый		Синюшно-розовый		Бледно-коричневый («кофе с молоком»)	
Багрово-красный		Сиренево-коричневый		Розово-пурпурный	
Багрово-синюшный		Слоновой кости		Серовато-розовый	
Буровато-желтый		Соломенно-желтый		Нежно-розовый	
Вишневый		Мясо-красный, кровавый		Желто-розовый	
Вечинный		Темная лососина		Красновато-коричневый	
Грязно-зеленый		Кирпичный		Фиолетово-красный	
Грязно-серый		Серо-желтый		Ржаво-коричневый	
Испорченного сала		Серая спаржа		Розово-коричневый	
Красно-бурый		Зеленовато-желтый		Розово-перламутровый	
Малиново-бурый		Землянистый		Винный	
Малиновый цвет с ливидным оттенком		Ярко-розовый цвет		Лососевый	
Медный		Коричнево-малиновый		Ярко-красный	
Медно-красный		Розовато-лиловый		Беловато-перламутровый	
Кораллово-красный		Охра		Желтый	
Персиковых ветков		Охряно-желтый		Серебристый	
Пурпурно-красный		Опаловый		Черно-коричневый	

Рис. 1. Цветовая гамма и оттенки цветов

А ведь этими и подобными цветами пронизан весь учебный материал по дерматовенерологии. По результатам этого опроса было решено разработать таблицу, наглядно отражающую основную цветовую гамму, которая может встречаться в учебных публикациях по дерматовенерологии и, возможно, вызывать какие-то затруднения для визуализации оттенков при их чтении студентами (рис. 1).

Из изложенного выше становится понятно, что преподаватели на практических занятиях, прежде всего, должны стремиться донести до студентов те сведения, которые им будут необходимы для успешного дальнейшего обучения и приобретения новых знаний и практических навыков. Однако это должна быть лишь ближайшая цель, а ведущий мотив всего обучения – формирование грамотного специалиста путем развития у него клинического мышления по изучаемой клинической дисциплине. Р. Хегглин по этому поводу говорил так: «Трудно описать словами, но то, что наиболее важно у кровати больного, – это способность интуитивно, как бы внутренним взглядом, охватить клиническую картину как нечто целое и связать ее с аналогичными прежними наблюдениями. Это свойство врача называют клиническим мышлением».

В основу же развития клинического мышления по дерматовенерологии мы рекомендуем (исходя из нашего опыта) внести в план практического занятия обдуманное решение проблемных задач, которые в очередной раз будут связаны с поиском и идентификацией симптомов заболеваний, их анализом, медицинской диагностикой и планированием тактики ведения больных. Ключевыми направлениями по теме применительно к будущей профессиональной деятельности студентов должны стать: многократная реализация подобных реальных процедур в процессе их предсто-

ящей практики, а также постоянная оценка полученных результатов, что впоследствии и составит основу накопления клинического опыта и развития профессиональной интуиции. Причем, мы убеждены, что роль развития профессиональной интуиции должна при этом занимать одно из ключевых мест.

Рассмотрим пути достижения клинического мышления через практическую работу, педагогику и его роль в повышении качества жизни пациентов. Мы все не раз слышали такие приятные для ушей практикующих врачей выражения: «установить диагноз с первого взгляда» или «диагноз с порога кабинета». В дерматовенерологии это сделать помогает в первую очередь именно знание морфологических элементов кожной сыпи, т.е. оно помогает распознавать те или иные болезни по одной лишь клинической картине или проводить между ними дифференциальную диагностику. Иными словами для дерматовенеролога зрительный анализатор имеет особое место среди всех органов чувств, ведь он к тому же обслуживает 3/4 головного мозга [4, с. 20]. Еще Абу Али Ибн Сина говорил: «Врач должен обладать глазом сокола», а Стивен А. Сан писал: «Главный инструмент дерматовенеролога – его глаза. Никакие самые передовые технологии не заменят врачу умения поставить диагноз или очертить круг заболеваний, с которыми надо проводить дифференциальную диагностику».

Сам термин «клиническое мышление» употребляют давно и часто, но трактуют достаточно широко в различных смыслах в зависимости от контекста. Мы считаем, что клиническое мышление – это одновременно профессиональное и творческое решение вопросов диагностики, лечения конкретного больного или группы больных (например, очаг сифилитической инфекции), основанное на опыте,



Рис. 2. Роль клинического мышления в повышении эффективности терапии больных

теоретических знаниях и интуиции врача. Изобразим схематически роль клинического мышления у дерматовенеролога в повышении эффективности терапии больных (рис. 2).

Из рисунка 2 видно, что формирование творческого и эффективного клинического мышления – очень важный и актуальный вопрос, как в обучении студентов медицинских вузов, так и в рамках формирования профессионального опыта у практикующих специалистов. Ведь вся практическая жизнь врача – это непрерывное решение больших и маленьких клинических и логических проблем. Невольно вспоминаются слова известного австрийского публициста и врача Гуго Глязера: «Медицина слагается из науки и искусства, и над ними простирается чудесный покров героизма».

Студенты должны знать и о том, что в современном обществе дерматовенеролог (а также врач общей практики) должен выполнять три основные задачи: предупреждать кожные и венерические болезни, уметь локализовать очаг ИППП, не давая им распространяться, излечивать заболевших. Первую задачу клиницисты решают путем социально-оздоровительных мероприятий и чтения лекций по профилактике ИППП для школьников. Вторую задачу решают путем выявления и обследования половых контактов по определенным методикам. А что касается третьей задачи, то прежде чем лечить, необходимо уметь установить верный диагноз: это главное условие для правильного выбора лечебных средств и определения оптимальной последовательности их применения.

Известно, что даже практикующие врачи совершают порой диагностические ошибки. И основная причина этого в дерматовенерологии (как впрочем, и во многих других клинических дисциплинах) – это снова недостаточное клиническое мышление специалиста. Когда больной впервые обращается к врачу, тот чаще идет к диагнозу болезни через дифференциальную диагностику. Иными словами, дерматовенеролог ставит диагноз путем сличения выявленных при осмотре и обследовании симптомов с теми «образами», которые он хранит в памяти, причем рационально мыслящий врач исключает сначала наименее сходные синдромы, а далее все более сходные. Подобно тому, как ключом можно открыть только один замок, будущий врач, умело, пользуясь знаниями, должен выбрать верный диагноз порой из множества вариантов.

Овладение основными этапами диагностического процесса, логикой самого его алгоритма обеспечивает для студентов старших курсов в будущем прекрасную ориентировку в самых разнообразных конкретных ситуациях. Понятно, что некоторые заболевания легко поддаются диагностике при обычном осмотре и сборе анамнеза. Однако в ряде случаев просто необходимо применять специальные методы. На занятиях преподаватели должны знакомить студентов с методикой проведения приема больных в поликлинике и стационаре кожно-венерологического диспансера. Обязательно должны напоминать и некоторые правила деонтологии, которые необходимо соблюдать при приеме кожных и венерологических больных. Известный польский патолог Т. Келановский в своих афоризмах отметил: «Сочувствие больному должно быть основным движением ума и сердца врача». Этот справедливый афоризм особенно уместен, когда речь идет о лечении больных хроническими кожными заболеваниями.

Студенты старших курсов медицинских вузов должны владеть информацией и о методах мышления врача, т.е. о действиях врача, когда перед ним уже имеется конкретный больной, с характерными для него клинической картиной и жалобами. Кто-то скажет: «Но это ведь уже не методическая проблема, тут требуется хорошая врачебная и даже общефилософская подготовка». Правильно, и приобретать их самое время уже в студенческие годы! Формирование клинического мышления – многосторонний, многофакторный и непрерывный процесс, требующий порой достижения философской мудрости. Недаром еще Джордано Бруно писал: «Не может быть хорошего принципа медицины у того, кто не обладает хорошей позицией в философии».

В тоже время современные педагоги сегодня должны издавать учебные публикации, в которых медицинский материал должен сочетаться с задачами на клиничко-логическое мышление, афоризмами, шутливыми иллюстрациями, психологическими этюдами на фоне психолого-литературного оформления, сканвордами и кроссвордами на соответствующие медицинские темы [3, с. 484]. Нами в 2016 году издан такой уникальный учебник для студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования «Дерматовенерология» [4]. Опыт показывает, что такого рода публикации не только лучше и с большим удоволь-



Рис. 3. Натюрморт в трех стилях

ствием усваиваются студентами, но и являются крайне увлекательными для самих преподавателей. Художественное представление медицинских понятий должно приветствоваться не только в современных публикациях, но и на практических занятиях. Приведем пример одной из таких аллегорий, применительно к изучению современным студентом основных базовых принципов терапии кожных больных. Для наглядности мы изобразим их значимость на рисунке 3.

Теперь опишем эту аллегорию для студента следующим образом: «Слева воспроизведен контурный рисунок натюрморта – это линейное очертание предмета, т.е. абрис. Это строительный этап, необходимый для развития рисунка в дальнейшем. Базовые знания подобны этому рисунку. Ваш профессионализм будет зависеть от «каркаса», основы, на которую вы будете опираться, чтобы развиваться дальше. Удостоверьтесь, чтобы ваш «линейный рисунок» знаний был правильно построен. В центре – цветной витражный рисунок этого натюрморта, художники его используют для построения витражей, а также это наиболее простой способ украсить, например, окно или элемент мебели оригинальным узором. Известно, что общие принципы терапии кожных больных охватывают большое разнообразие препаратов, но трудолюбивый студент сумеет умело собрать все разнообразные кусочки воедино. И, наконец, наше последнее, третье изображение этого натюрморта (справа) – это традиционный рисунок, когда художники используют в качестве основных изобразительных средств линии, штрихи, пятна и точки, искусно нанося их на холст. Ваша задача, напротив, все эти «линии, штрихи, пятна и точки» не менее искусно удалить с кожи пациентов, и только трудолюбие, любознательность, терпение и, конечно, любовь к своему ремеслу позволят вам добиться успехов в этом».

Проблемы инновационного образования в высшей школе исследуются всё более активно, а его перспективы заложены в постоянном совершенствовании учебного процесса [2, с. 23]. Ролевые игры также являются эффективным методом активизации учебно-познавательной деятельности студентов, позволяющим выработке клинического

мышления [5, с. 44]. Они всегда увлекают студентов, а преподаватель способен установить степень их подготовки [5, с. 43].

Таким образом, формирование и развитие клинического мышления по дерматовенерологии у студентов, наряду с совершенствованием технического обеспечения клинической практики в современных учебных и лечебных учреждениях, остается достаточно актуальной организационно-методической задачей. Учитывая, что эта задача направлена в первую очередь на повышение в будущем эффективности терапии больных, следует внедрять инновационные методы обучения в практику, не оставляя их (как это часто к сожалению бывает) одной теории.

Библиографический список

1. *Асхаков М.С., Чеботарев В.В., Чеботарева Н.В.* Формирование клинического мышления и мотивация студентов к изучению дерматовенерологии // Научная дискуссия: гуманитарные, естественные науки и технический прогресс. Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (22 июня 2015г.): в 2-х ч. Ч II. – Ростов н/Д, 2015. – С. 7–10.
2. *Асхаков М.С., Чеботарев В.В.* Проблемы и перспективы инновационных методов обучения студентов медицинского вуза // Современные траектории образовательного процесса в медицинском вузе: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь, 2016. – С. 21–24.
3. *Асхаков М.С.* Метод творческого обучения студентов клиническим дисциплинам // Неделя науки 2016: материалы Всерос. молодежного форума с междунар. участием. – Ставрополь, 2016. – С. 484–486.
4. *Чеботарев В.В., Асхаков М.С.* Дерматовенерология. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 680 с.
5. *Чеботарев В.В., Асхаков М.С., Чеботарева Н.В.* Метод ролевых игр в технологии профессионально-ориентированного обучения студента по специальности «Дерматовенерология» // Основные направления обеспечения качества профессионального образования. – Архангельск, 2017. – С. 43–44.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 371.3

Журина Анна Сергеевна

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
beeana@mail.ru

Слободская Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
juliaslob@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЙ «КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ» И «КОММУНИКАТИВНАЯ ТАКТИКА» В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются различные подходы к определению терминов «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика», которые были введены в категориальный аппарат лингвистики и методики преподавания иностранных языков относительно недавно. Известно, что в современной науке существуют различные подходы к определению термина «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика». Авторы приходят к мнению о том, что данные подходы не противоречат друг другу, а являются взаимодополняющими. В статье представлены аргументы, которые обуславливают необходимость формирования прагматической компетенции как одного из основополагающих условий профессионального становления будущего специалиста. Поскольку функция «коммуникативных тактик» и «коммуникативных стратегий» заключается в осуществлении стратегии речи: именно они группируют модальные оттенки разговора и формируют части диалога.

Ключевые слова: коммуникативная тактика, коммуникативная стратегия, прагматическая компетенция, межкультурное общение.

В настоящее время в обществе происходит процесс глобализации, который непосредственно сопряжен с появлением гибридной международной культуры, смешением культурных и государственных традиций, усилением партнерства между представителями разных государств.

Процессы международной интеграции стали причиной быстрого увеличения межкультурных контактов во всех сферах жизни. Одним из условий успешной социальной адаптации становится владение иностранными языками. В настоящее время более востребованными специалистами становятся те, кто способен к эффективному построению процесса межкультурного взаимодействия.

Важность взаимодействия представителей различных культур обуславливает необходимость формирования прагматической компетенции как одного из основополагающих условий профессионального становления будущего специалиста. Как результат, возникает потребность в обучении студентов языковых специальностей использованию коммуникативных стратегий и тактик.

В настоящее время акцент смещен на прагматический ракурс использования коммуникативных тактик и стратегий, что обусловлено ростом интереса ученых к исследованию национальной специфики речевой коммуникации представителей англоязычных стран.

В современной науке существуют различные подходы к определению термина коммуникативная стратегия. Стоит отметить, что они не противоречат друг другу, а являются взаимодополняющими.

Понятие «стратегия» было введено в категориальный аппарат лингвистики, а после и методики относительно недавно. Изначально оно употребля-

лось в военном деле, экономике, юриспруденции, политике, т.е. в науках со сложной, целенаправленной деятельностью.

Коммуникативная стратегия, по мнению Е.В. Ключева, трактуется как «совокупность теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [6].

Е.Г. Борисова полагает, что коммуникативная стратегия представляет собой различные «способы организации речевого поведения в соответствии с интенцией коммуниканта» [1].

М.Л. Макаров рассматривает коммуникативную стратегию как «цепочку решений говорящего, его выбор определенных коммуникативных действий и языковых средств; реализация набора целей в структуре общения» [7].

Т.А. ван Дейк определяет стратегии как организацию последовательности действий, которая включает в себя цели взаимодействия. Стратегия не идентична плану, который понимается как «когнитивная макроструктура мотивов и целей». Существуют альтернативные способы для достижения цели, а процесс достижения цели представляет собой стратегию [2].

Наиболее полно, на наш взгляд, трактует понятие стратегия О.С. Иссерс. Исследователь рассматривает стратегии речевого поведения как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [5, с. 54]. Среди стратегий он выделяет общие и частные. Общие стратегии – это те, с помощью которых можно воздействовать на адресата, частные – представляют разговор с конкретными целями [5, с. 109]. Конечная цель, по мнению исследователя, заключается в «коррекции модели мира реципиента» [5, с. 109].

О.С. Иссерс высказывает мнение о том, что все коммуникативные стратегии различаются:

1) по наличию либо отсутствию ориентированности на кооперацию:

- кооперативные (к примеру, стратегия уговора);
- конфронтационные (стратегия ссоры);

2) по степени значимости намерения:

- общие (стратегия дискредитации);
- частные (стратегии насмешки, обвинения, оскорбления);

3) по характеру функционирования в момент коммуникации:

– основные (во время коммуникации происходит воздействие на адресата);

– вспомогательные (выделяются: прагматические (т.е. эмоционально настраивающие), диалоговые (нацелены на контроль за организацией диалога), риторические (основная цель которых заключается в подборе риторических техник для эффективного воздействия на адресата)) [8].

Уточняя понятие коммуникативная стратегия, приведем следующее определение: коммуникативная стратегия – «тип поведения одного из партнеров в ситуации диалогического общения, который обусловлен и соотносится с планом достижения глобальной и локальной коммуникативных целей в рамках типового сценария функционально-семантической репрезентации интерактивного типа» [9]. Стоит отметить, что планом достижения целей служит коммуникативная тактика.

Коммуникативная тактика – более мелкая единица по сравнению с коммуникативной стратегией. Тактика и стратегия соотносятся между собой как вид и род [3].

Значение, роль и функция коммуникативных тактик связаны с осуществлением стратегии речи: они классифицируют модальные оттенки разговора и образуют части диалога.

О.И. Иссерс предлагает схему описания речевой тактики:

1. Какая информация известна о прогнозируемом коммуникативном событии?

Информация трех типов		
Знание о типе речевых действий (речевых актов)	Собственные пресуппозиции и пресуппозиции партнера	Собственные представления и гипотетические представления партнера о прогнозируемой ситуации общения

Параметры возможных ответов:	
информация достаточная либо недостаточная	у участников совпадают либо не совпадают когнитивные пресуппозиции и представления о ситуации
↓	↓
При отрицательном ответе на указанные вопросы необходимы дополнительные коммуникативные ходы: прямой либо косвенный запрос информации, извинение, уступка, разные способы коррекции модели мира.	

2. Какие позиции представлены в прогнозируемом диалоге



В том случае, если позиция является слабой, то коммуникатору приходится использовать коммуникативные ходы «игры на собственное повышение либо игры на понижение партнера по коммуникации». Сильная позиция коммуникатора выражается в способности партнера по коммуникации осуществить сопротивление. При условии прогнозирования сопротивления, коммуникатор использует тактику «с запасом прочности» либо с так называемым «эффектом превышения коммуникативных усилий».

3. Какими являются установки коммуникатора и реципиента в зависимости от типа общения?

В случае совпадения установок, дополнительные коммуникативные ходы отсутствуют.

В том случае, если установки не совпадают – необходимо прибегнуть к эмоционально-настраивающим тактикам либо к приемам «самопрезентации».

4. Какие условия необходимы для того, чтобы избранная речевая тактика была успешной?

Успешность коммуникации зависит от социальных и «культурно зависимых рамок» использования высказывания, согласно которым можно говорить об уместности его использования. Тем не менее, в указанном случае категория уместности является не фактом достижения желаемой цели, а фактом признания слушающим прав коммуникатора на использование данного типа речевой тактики в данной речевой ситуации.

5. Какие перлокутивные эффекты указывают на успех либо неудачу в выборе речевой тактики?

Известно, что модель речевой тактики имеет обусловленную предсказательную силу, так как указывает на вероятные контексты коммуникативных неудач.

6. Какие существуют коммуникативные ходы для осуществления намерения?

Существует предположение о том, что в сознании коммуникатора содержится фрейм. Таким образом, коммуникатор имеет несколько вариантов речевого поведения в конкретной ситуации, так называемую парадигму коммуникативных ходов, которая представляет собой речевую тактику.

7. Какие языковые ресурсы необходимы для реализации замысла?

Стратегические значения дискурса должны быть сигнализированы поверхностными структурами текста прямо либо косвенно. В том случае, если косвенно, то знания о языковых маркерах мо-

гут помочь понять стратегический замысел и тактические задачи коммуникатора [5, с. 128–130].

Выбор тактик и стратегий в целом зависит от ситуации и мнения адресата на проблему либо ситуацию. «Владение стратегиями и тактиками входит в прагматическую компетенцию говорящего: чем больше он компетентен в языке и речи, в применении постулатов и правил общения, тем многообразнее и гибче его стратегии и тактики и тем успешнее он добивается своих целей» [10, с. 72].

В процессе формирования прагматической компетенции, студенты оперируют коммуникативными тактиками и стратегиями, а также характеристиками межличностных отношений при создании высказываний на иностранном языке и соотносят функционирование речевых произведений с определенными принципами и постулатами для достижения практических результатов обучения.

Библиографический список

1. *Борисова Е.Г.* Управление вниманием и пониманием: предварительные действия говорящего // *Материалы II Междунар. конф. по когнитивной науке.* 9–13 июня 2006 г. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2006.
2. *Ван Дейк Т.* Язык. Познание. Коммуника-

ция. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. *Верещагин Е.М., Ратмайр Р., Роутер Т.* Речевые тактики «призыва к откровенности». Еще одна попытка проникнуть в идиоматику речевого поведения и русско-немецкий контрастивный подход // *Вопросы языкознания.* – 1992. – № 6. – С. 82–93.

4. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // *Новое в зарубежной лингвистике.* – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – С. 217–237

5. *Иссерс О.С.* Коммуникативные тактики и стратегии русской речи. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.

6. *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.

7. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

8. *Маслова А.Ю.* Введение в прагмалингвистику. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 152 с.

9. *Романов А.А.* Прагматические особенности перформативных высказываний // *Прагматика и семантика синтаксических единиц.* – Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1984. – С. 86–92.

10. *Формановская Н.И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.

Казанцева Анжела Анатольевнакандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет**Апанович Елена Владимировна**кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей сообщения
anya.kazantseva.72@mail.ru, ea949608@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлены теоретические выводы авторов относительно сущности и статуса феномена «инновации» в области теории и методики преподавания иностранных языков. Инноватика сегодня начинает заявлять о себе как об особой отрасли науки, которая обеспечивает превращение (преобразование) всех фундаментальных и прикладных научных знаний в конкретные ценности. Сфера иноязычного образования максимально открыта для внедрения инновационных тенденций. Необходимо обосновать особенности инновационных процессов в аспекте лингводидактической системы. Сделанные выводы позволяют очертить контуры (границы) функционирования инновационных механизмов в области обучения иностранным языкам. В теории и практике иноязычного образования особую актуальность приобретает упорядочение процедур разработки, внедрения и применения новшеств, способствующих повышению эффективности обучения иноязычному общению.

Ключевые слова: инноватика, иноязычное образование, педагогическая инноватика, инновационное обучение.

Современное общество характеризуется гипердинамизмом – стремительным потоком непрерывных изменений, который провоцирует распространение различного рода инноваций на все сферы социума.

Сегодня новшества воспринимаются как объективная реальность, которая диктует необходимость следования инновационным курсом.

В условиях стремительного развития особое значение приобретает межнациональное, межкультурное общение, как острая потребность социума. Отсутствие эффективных поликультурных коммуникаций является труднопреодолимым барьером для функционирования общества в инновационном режиме. Как следствие, личность, способная и готовая к межкультурной коммуникации на международной арене может быть мощным стимулом ускорения и, собственно, одним из основных условий социально-экономического прогресса.

Формирование личности, обладающей указанным качеством – прерогатива системы образования. Очевидно, что это возможно лишь при наличии у самой научно-образовательной сферы определенного устойчивого опыта разработки и внедрения инноваций в педагогический контекст.

Исследование инноваций привлекает внимание ученых в различных областях гуманитарного знания: в сфере культурологии (А.Б. Николаев, А.И. Арнольдова и др.), психологии (С.И. Краснов, С.Я. Яголковский и др.), социологии (В.В. Давыдов, Б.Ф. Усманов и др.). В образовательной сфере изучением инновационных процессов занимаются А.В. Хуторской, Л.П. Гурьева и др.

Несмотря на ряд работ, посвященных рассмотрению проблем разработки, внедрения и распространения инноваций, на сегодняшний день остается справедливым замечание В.И. Слободчикова о том, что «отсутствует внятный, устояв-

шийся тезаурус инновационной деятельности, ее отдельные термины многозначны и размыты, что создает устойчивую иллюзию банальности и общепонятности, что есть «инновационность» [5, с. 7]. Представляется совершенно ясным, что без единого, общепринятого и научно-обоснованного толкования исследуемых понятий их «применение на практике будет не только не полезным, но и даже вредным – как это оказалось в отношении терминов «качество и эффективность» [2].

В русле данных рассуждений иноязычное образование не является исключением. На сегодняшний день нет четкого определения понятия «инновация» в сфере обучения иностранному языку, хотя инновации в языковом образовании обсуждаются учеными на страницах научных журналов, конференциях, образовательных форумах и т.д.

Во многих исследованиях констатируется необходимость разработки и реализации образовательных инноваций в теории и практике обучения иностранному языку (М.Н. Раздобарова, А.Д. Гарцов, М.А. Палагутина и др.). В данных работах выводы и умозаключения ученых связаны с обоснованием инновационных методов, подходов, технологий, приемов обучения иностранному языку. Так, Г.А. Китайгородская рассматривает метод активизации возможностей личности и коллектива как инновационный [1]. Р.П. Мильруд инновациями в области иноязычного образования называет «инновационное оборудование, инновационные приемы, инновационные технологии» [3]. М.А. Палагутина в своей публикации, раскрывающей проблему использования инновационных технологий в процессе обучения иноязычному общению, отмечает, что «инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в ино-

язычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также – здоровьесберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно-ориентированные технологии» [4].

Можно сделать вывод, что ученые, изучающие различные проблемы иноязычного образования, активно пользуются инновационным тезаурусом для описания новейших методов обучения, чаще всего базирующихся на современных (информационных, телекоммуникационных) технологиях. Кроме того, сами ИКТ-технологии в теории обучения иностранным языкам достаточно часто рассматриваются как инновационные (Е.С. Полат, М.А. Бовтенко и др.).

Необходимо отметить, что при этом исследователи не акцентируют свое внимание на инновационности, как способности самой личности, которая формируется и развивается в процессе образования и жизни. Наблюдается некое обезличивание категории «инновация». В то же время лингводидактическая наука, нацеленная на формирование личностных качеств и особых свойств (черт вторичной языковой личности по И.И. Халеевой), остро нуждается в разработке научной концепции, в центре которой была бы личность как субъект инноваций в процессе иноязычного образования. Как нам представляется, это наиболее сложный и малоизученный аспект изменений, связанных с нововведениями. Рассмотрение инновации сквозь призму личности составляет ключевую проблемную зону при разработке и применении инноваций в любых сферах.

Кроме того, важно подчеркнуть, что к инновациям в области лингводидактики, чаще всего, относят те технологии и методы, которые, по сути, на сегодняшний день являются традиционными и используются педагогами в своей образовательной деятельности уже достаточно давно: метод проектов, игровое обучение, обучение в сотрудничестве, здоровьесберегающие технологии и т.д. Сложно сказать, являются ли они истинно инновационными, если рассматриваются в новых образовательных условиях, на новом этапе педагогических, социально-культурных достижений.

Ученые-лингводидакты, описывая в своих трудах образовательные инновации, не конкретизируют данные понятия на критериальном уровне, что затрудняет процесс осознания того, что в иноязычном образовании является подлинно инновационным, а что можно отнести к традиционному. В педагогической сфере на сегодняшний день существует теория, которая описывает сущность образовательных инноваций, достигнуты определенные результаты в области новшеств, которые могут являться основой для создания и распространения нововведений в сфере обучения иноязычному общению. В данном случае речь идет о педагоги-

ческой инноватике – интенсивно развивающегося направления отечественной современной педагогической теории и практики, которое обосновал на теоретическом и методологическом уровне А.В. Хуторской.

Под педагогической инноватикой понимается учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трёх основных этапов инновационного процесса в сфере образования: создание педагогических инноваций, их внедрения и освоения, применения и распространения [6].

Педагогика является, своего рода, первопроходцем в области определения и выявления сущности инновационных явлений в образовании. Эти явления связаны с новыми технологиями обучения, новыми методами и подходами, новыми средствами реализации программ обучения, новым индивидуальным стилем деятельности и стилем мышления как педагога, так и обучающегося. Важно подчеркнуть, что при этом личностный компонент является одним из основных в решении вопросов, которые касаются создания и практического применения разного характера педагогических инноваций.

Необходимо особо отметить, что педагогическая инноватика изучает два вида инновационных явлений: инновации в сфере образования и инновационное обучение. Цели образования, формы организации педагогического процесса, его структура, а также педагогическое взаимодействие представляют собой инновации в системе образования. К современным инновационным тенденциям развития педагогического образования можно отнести разработку концепции инноваций, уровневую модель образования, интегрирование гуманитарных инноваций в технические и экономические сферы.

Под инновационным обучением понимается процесс и результат педагогического взаимодействия, которое ориентировано на развитие способности и готовности личности к различным переменам в обществе, к поиску инновационных нестандартных решений в ситуациях неопределенности. Как можно заключить, именно инновационное обучение призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего».

Таким образом, педагогическую инноватику можно охарактеризовать как достаточно интенсивно развивающуюся область педагогического знания, которая находится в процессе формирования присущего ей категориального аппарата и позиционирования своего научного статуса.

Общие черты объектно-предметных сфер педагогики и области иноязычного образования позволяют учесть результаты и наработки, полученные в области педагогической инноватики для прогнозирования возможности осмысления реальности инновационных процессов, возможности их генерации и управления ими в контексте лингводидактического пространства.

На наш взгляд, инновационные преобразования в сфере лингводидактики должны быть непосредственно связаны с человекообразующим (личностным) потенциалом. В статье не раз упоминалось о необходимости рассмотрения инновационных явлений сквозь призму личности. В контексте теории и методики обучения иностранным языкам необходимо направлять все обучающие усилия на развитие особых качеств личности, которые помогут ей нивелировать межкультурные препятствия, усиливающиеся в условиях глобализации и нарушающие процесс эффективного коммуникативного взаимодействия. Такая личность должна, на наш взгляд, характеризоваться:

- инновационным стилем мышления;
- инновационным поведением;
- толерантностью к инокультурным фактам;
- упорным поиском основных стимулов воздействия и контроля различных коммуникативных явлений;
- высоким уровнем профессионального саморазвития, направленного на достижение адекватного функционирования в межкультурной среде;
- креативностью в решении проблем;
- открытостью к созиданию и смыслопорождению.

Это далеко не полный перечень важных и нужных характеристик личности как субъекта инновационной деятельности. При этом важно подчеркнуть, что перечисленные качества нуждаются в механизме оценки, необходимы показатели и критерии, которые помогут определить уровень сформированности тех или иных параметров для их целенаправленного развития и формирования, как в учебных условиях, так и в рамках саморазвития. Возможно, приведенный спектр вопросов найдет решение при появлении устойчивого опре-

деления статуса инноваций и всех связанных с инновациями объектов и категорий в сфере обучения языку и культуре.

Таким образом, лингводидактика как самостоятельная научная область нуждается в «инновационном обеспечении», в определении соответствующего терминологического аппарата в сфере инноваций. В области иноязычного образования уже ощущается острая потребность в том, чтобы упорядочить и классифицировать процедуры и механизмы, определить алгоритмы разработки, применения и внедрения новшеств, призванных повысить качество иноязычного образования.

Библиографический список

1. *Китайгородская Г.А.* Инновации в образовании – дань моде или требование времени? // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 2–7.
2. *Мазуренко С.Н.* Инновации – это симбиоз государственной политики и рыночных отношений // Известия. – 3 декабря 2008. – № 226.
3. *Мильруд Р.П.* Инновации в иноязычном образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.englishteachers.ru> (дата обращения: 20.10.2008).
4. *Палагутина М.А., Серповская И.С.* Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156–159.
5. *Слободчиков В.И.* Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 6–18.
6. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Андросова Ирина Геннадьевна

кандидат политических наук, доцент

Стрижова Екатерина Валентиновна

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

ekstrizhova@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НЛП В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

В статье рассматривается лингвистический аспект НЛП в изучении и преподавании иностранных языков. Каждый человек имеет свой собственный канал восприятия, хранения и обработки информации – репрезентативную систему. Репрезентативная система описывает способы, с помощью которых люди воспринимают мир: визуально (с помощью образов), аудиально (с помощью звуков) и кинестетически (с помощью чувственных ощущений). Учащийся будет глубже и полнее воспринимать информацию, если она будет подаваться в привычной для него системе восприятия или системе модальности. Этот постулат предлагается учитывать при обучении студентов иностранным языкам с использованием НЛП. Далее авторы рассматривают методы и подходы изучения иностранных языков с применением НЛП-стратегий с использованием аудио- и видеоматериалов.

Ключевые слова: НЛП-стратегии, система модальности, репрезентативная система, бессознательная ассимиляция, состояние «незнания».

Авторами и основателями НЛП являются профессор лингвистики Калифорнийского университета Д. Гриндер и психолог Р. Бендлер. Ученые разработали свою первую модель коммуникации, отражающую понимание того, каким образом люди «запрограммированы» посредством языка (сенсорного и лингвистического) так, что у них возникают регулярные и систематические действия и реакции. НЛП – это современное направление практической и теоретической психологии на базе нескольких наук: психологии, математики, языкознания и лингвистики. Это комплекс моделей, техник и принципов, применяемых в качестве подхода к личностному развитию посредством моделирования эффективных мыслительных и поведенческих стратегий. Основываясь на языковых паттернах и сигналах тела, практики нейролингвистического программирования считают, что наша субъективная реальность определяет убеждения, восприятие и поведение, и, таким образом, возможно изменять поведения и трансформировать убеждения. НЛП применяется в целом ряде сфер деятельности: продажи, психотерапия, коммуникация, образование, спорт, управление бизнесом.

Относительно лингвистического аспекта НЛП можно утверждать, что это определенный набор техник, которые можно применить в структурах речевого общения.

Концепция НЛП включает три аспекта. Первый связан с психофизиологической составляющей владения речью. Второй касается собственно лингвистической стороны речевой деятельности. Третий направлен на исследование воздействия на людей в процессе речевого общения и на регулирование их поведения. Известно, что каждый человек обладает своим собственным каналом восприятия и хранения информации или репрезентативной системой. Репрезентативная система описывает то, как мы воспринимаем наш мир. Этот процесс осуществляется с помощью образов (визуально),

звуков (аудиально) и ощущений (кинестетически). В зависимости от того, какой канал является ведущим, людей относят к тому или иному психотипу. Человек является визуалом, если у него преобладает зрительный (визуальный) канал, аудиалом в случае преобладания слухового (аудиального) канала и кинестетиком, если информация воспринимается посредством ощущений (тактильных, вкусовых, обонятельных).

Изучая лексику, используемую людьми, определяют ведущий канал восприятия личности. Далее мы приводим некоторые предикаты, с помощью которых люди кодируют и классифицируют свои мысли.

Визуальная репрезентативная система (визуальные предикаты): демонстрировать, замечать, видеть, наблюдать, обнаружить, тараторить, визуализировать, отражать, показывать, выявлять, графический, ракурс, без тени сомнения, смотреть в перспективе, увидеть мельком, с точки зрения, нарисовать картину. мне кажется, недальновидный, глаза в глаза, ясно видно.

Аудиальная репрезентативная система (аудиальные предикаты): бесшумно, глухой, визжать, гармонировать, болтать, жаловаться, звать, спорить, тихо, резонанс, выражать себя, громко и ясно, звонить во все колокола, лишиться дара речи, сила языка, озвучить мнение, намек, хмыкать, спрашивать, мелодичный, скрытое послание, слово за слово, я вас услышал(а).

Кинестетическая репрезентативная система (кинестетические предикаты): впечатлять, бить, работа, мягкий, ранить, держать, волнуемый, ласковый, страдать, хватать, увлекать, сила, склоняться, активное участие, изменить к лучшему, начать с начала, понять что-либо, жаркий спор, прийти к пониманию, достучаться, сдерживаться, удобный, чувствовать, ощущать.

Так, например, визуал скажет: «Мое будущее кажется неопределенным». Человек с аудиальной

системой восприятия использует конструкцию: «Когда я рассматриваю будущее, оно кажется мне неясным». Кинестетик выразится так: «Я не чувствую, что может произойти в будущем».

На сегодняшний день статистика говорит о том, что у 40% населения доминирует визуальный канал, еще у 40% – аудиальный и лишь у 20% – кинестетический.

Итак, учащийся будет глубже и полнее воспринимать информацию, если она будет подаваться в привычной для него системе модальности. Этот постулат предлагается учитывать при обучении студентов иностранным языкам с использованием НЛП. Соответственно для каждого учащегося подходят разные типы упражнений. Так визуалы лучше будут воспринимать письменную информацию (книга, схемы, запись на доске и т.д.). Аудиалы усваивают большую часть информации на слух. Поэтому они с удовольствием слушают аудиозаписи, отлично пишут изложения, любят участвовать в деловых играх и слушать лекции. Таким образом, при работе в группе преподавателю следует использовать все возможные способы презентации учебного материала.

Далее мы рассмотрим методы и подходы изучения иностранных языков с применением НЛП-стратегий с использованием аудио и видеоматериалов с учетом всего вышесказанного.

1. Использование аудиокурсов.

Для того, чтобы быстро и эффективно достигнуть полноценного владения иностранным языком, нужно научиться моделировать (то есть копировать, не прибегая к анализу) носителей языка. Этот этап изучения языка необходим для ознакомления со звуковой структурой языка и называется бессознательная ассимиляция. Стадия моделирования «бессознательная ассимиляция» действует в 3-х вариантах:

- копирования речи носителей на слух (без опоры на текст);
- копирование речи носителей (с использованием транскрипции текста);
- копирование речи носителей (с опорой на текст).

Проработав части аудиокурса с учетом трех вышеназванных пунктов, учащиеся закрепляют изученный материал следующим образом:

- проговаривают вслух запомнившиеся фрагменты аудиокурса;
- самостоятельно читают транскрипции текста;
- самостоятельно читают текст.

Также на этом этапе учащимся необходимо воспользоваться программой для отработки произношения для тщательной отработки всех звуков иностранного языка.

2. Использование видеокурсов.

Основным условием правильного моделирования является входение в состояние «незнания»

(то есть состояние, в котором Вы моделируете) перед началом процесса и отсутствие любых попыток анализировать. Процесс моделирования заключается в следующем: учащийся смотрит видео, погружается в состояние «незнания» и начинает копировать поведение актеров: их речь, интонацию голоса, жесты и движения. Учащийся повторяет копирование несколько раз до тех пор, пока с легкостью не сможет произносить выученные фразы.

Лучшим выбором послужат современные фильмы, описывающие бытовые, привычные ситуации. Фильмы обязательно должны быть снабжены субтитрами, как на языке оригинала, так и на родном языке. Это облегчит учащимся просмотр фильма и значительно сэкономит время. Смотреть фильмы без субтитров языка оригинала можно лишь на самых продвинутых этапах обучения, когда ваши уши уже натренированы настолько хорошо, что даже если вы слышите незнакомое слово, вы можете легко найти его в словаре.

Еще один важный вид отработки выученного материала – это разыгрывание сценок в группе. При этом пытайтесь копировать актеров с максимальной точностью.

Стоит заметить, что достаточно таким образом изучить от 3 до 4 видеокурсов с общей продолжительностью 8–10 часов. Это сделает Ваш словарный запас богаче. Кроме того, Вы научитесь входить в состояние «незнания» и, находясь в нем, изучать новый материал на этапе «бессознательная ассимиляция». Критериями успешного выполнения программы этого этапа является приобретение следующих навыков:

- учащийся может со слуха записать любое предложение из видеокурса транскрипцией. Также учащийся может правильно определить ударение в любом слове в составе предложения;
- учащийся идеально выучил все роли актеров видеокурсов и закрепил эти роли, разыгрывая сценки. Учащийся легко и без напряжения воспроизводит жесты, мимику и речь всех актеров в деталях;
- учащийся легко читает любую часть текста видеокурса с нужной интонацией.

3. Просмотр фильмов на языке оригинала.

Следующим этапом изучения языка является просмотр фильмов на языке оригинала. Принцип проработки фильмов остается прежним, т.е. мы применяем бессознательную ассимиляцию с последующей отработкой выученного. Для лучшего усвоения информации фильм лучше всего разбить на фрагменты по 30 мин каждый. Каждый фрагмент нужно просмотреть 3–4 раза. При первом просмотре фильма учащийся просто воспринимает сюжет. Смотря фильм во второй раз, учащийся выписывает незнакомые слова в тетрадь с последующим запоминанием. Цель – расширение словарного запаса.

Итак, этап моделирования «бессознательная ассимиляция» выполняется в двух вариантах:

– просмотр фильма без субтитров на языке оригинала и копирование речи и жестов актеров;

– просмотр фильма с использованием субтитров на языке оригинала и копирование речи и жестов актеров.

Далее учащиеся разыгрывают в группе сценки из фильмов с использованием новых выписанных слов и выражений.

Как показывает опыт, к концу этого этапа изучения языка уровень языковой компетенции учащихся позволяет им общение с носителями языка на бытовую тематику.

Для восприятия, усвоения и переработки информации люди используют разные репрезентативные системы. Поэтому преподаватель должен презентовать учебный материал таким образом, чтобы он воздействовал на разные каналы восприятия учащихся с учетом личностного аспекта для достижения наиболее эффективного результата обучения.

Библиографический список

1. *Байтукалов Т.А.* Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского. – М.: РИПОЛ классик, 2009. – 160 с.

2. *Байтукалов Т.А.* НЛП-моделирование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lingvotech.com/nlp_model (дата обращения: 25.05.2017).

3. *Бакиров А.* Коротко об НЛП. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://duals.ru/Data/NLP/about_NLP.htm (дата обращения: 22.05.2017).

4. *Батракова Е.Б.* Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/59043.doc.htm (дата обращения: 24.04.2017).

5. *Белянин В.П.* Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам // Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization: International Conference. Taipei, Taiwan, R.O.C., April, 2000. P. 17–36. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nlp.ru/center/e/fl.html> (дата обращения: 30.04.2017).

6. *Мусенова Э.А.* Техники нейро-лингвистического программирования как средство личностно ориентированного обучения старшеклассников: на примере образовательной области «Химия»: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2008. – 238 с.

7. Нейролингвистическое программирование // Википедия. [2017–2017]. Дата обновления: 22.03.2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Нейролингвистическое_программирование (дата обращения: 22.06.2017).

8. *Никуличева Д.* Проблемы НЛП в изучении иностранных языков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://filolingvia.com/publ/problemny_nlp_v_izuchenii_inostrannykh_jazykov/70-1-0-6057 (дата обращения: 22.05.2017).

9. *Стив Бавистер, Аманда Векерс.* Основы НЛП. Успех в профессиональной, общественной и личной жизни. – М.: Изд-во ФАИР, 2008. – 336 с.

ДИКТАНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО НАВЫКА

Статья посвящена роли диктанта в преподавании английского языка студентам неязыковых специальностей вуза. Обосновывается целесообразность возвращения диктанта в практику преподавания. Рассматриваются особенности диктоглосса как инструмента формирования интегрированного навыка. Приводятся примеры использования разных типов диктантов, применяемых автором в практической работе.

Ключевые слова: диктант, диктокомп, диктоглосс, управляемый диктант, взаимный диктант, интерактивный диктант, взаимообучение, создание опор, интегрированный навык, задачно-ориентированный подход.

В своей книге «Двадцать пять веков обучения языку» Л. Дж. Келли анализирует историю методических учений и направлений и методов, существовавших в преподавании иностранных языков на протяжении этого времени. Автор показывает, что история методов – это противоборство нового направления со старым, которое всякий раз отвергается и вытесняется, потому что новое представляется единственно правильным и лучшим подходом к обучению языку [9]. Диктант как одно из самых давних средств, используемых в преподавании родного и иностранных языков, не является исключением.

Предыстория диктанта уводит нас во времена существования скрипториев, мастерских по переписке рукописей, где под диктовку каллиграфы писали книги. В обучении родному языку в Средневековье в отсутствие книг диктант являлся практически единственным способом передачи материала урока [10, с. 121], при этом на ошибки в написанном не обращалось внимания, поскольку главным для обучаемых было понять и записать диктуемое.

Отношение методистов к диктанту как одному из средств, используемых в преподавании неродного языка, менялось в зависимости от того, какое направление являлось господствующим в той или иной период истории методической мысли: от признания нужности и целесообразности диктантов сторонниками грамматико-переводного и прямого методов [9; 12] до полного его отрицания и даже запрета сторонниками натурального метода [10; 6].

Нельзя сказать, что в практике современного преподавания иностранного языка диктант является востребованным средством: этот вид деятельности многими считается старомодным и малополезным, поскольку является простейшей формой обучения, предполагающей «линейное» предъявление материала, когда за диктовкой (input) следует осмысление (comprehension) и записывание (output) [11, с. 12]. Обучаемые точно фиксируют то, что они услышали, а написанное точно совпадает с первичным текстом. К недостаткам диктанта относят и то, что поскольку он традиционно является инструментом контроля, он

представляет собой стиль обучения, фиксированный на учителе (teacher-centred / teacher-led style). Он также является очень затратным по времени видом учебной деятельности. Самым большим недостатком диктанта считается то, что его результаты не дают достаточного представления о реальных умениях пишущего [4, с. 121].

Попытку уйти от традиционного и применить нестандартный подход к диктанту предприняли П. Дэйвис и М. Ринволлюкри. Авторы показали, что диктанты бывают разные, что возможно комбинирование различных их форм и что если производить те или иные трансформации исходного текста, направленные на его восстановление, реконструкцию, расширение, сужение, видоизменение, диктанты могут быть чрезвычайно увлекательным видом учебной деятельности, являясь не только способом проверки грамотности, но и средством стимулирования речемыслительной активности, потребности фиксировать собственные мысли в письменной форме [3].

Среди разных видов диктантов упражнением самого высокого уровня считается диктоглосс (dictogloss). Слово это образовано от сложения “dictation” и “gloss”. Последнее означает “объяснение, интерпретация или парафраз текста”. Диктоглосс очень напоминает известное всем нам изложение. Этот тип диктанта получил признание в практике преподавания иностранного языка в Австралии и на Западе сравнительно недавно (в 90-х годах прошлого века) благодаря работе Р. Вайнриб [14]. Это диктант с опорами (supported dictation). Он имеет особую процедуру подготовки и проведения. Студентам предъявляется небольшой текст, который соответствует уровню их подготовки, а также отвечает поставленным преподавателем задачам. Текст читается с нормальной скоростью два-три раза. Во время второго прослушивания студенты могут записывать слова или словосочетания, которые затем будут служить им опорами. В качестве опор могут также использоваться заготовленные преподавателем вопросы к тексту или концептуальные карты (карты памяти), а также картинки и графики. Группа делится на подгруппы – желательно сделать это перед на-

чалом диктанта – и каждая из подгрупп получает задание реконструировать, восстановить услышанный текст, не пытаясь при этом добиться точного соответствия тексту-оригиналу, но пытаясь, по возможности, употребить лингвистически адекватные лексические и грамматические формы. В подгруппах выбираются пишущие (*scribes*) для фиксации восстанавливаемого текста, и проводится обсуждение конечного варианта текста. На завершающем этапе варианты каждой подгруппы сравниваются и одновременно проводится работа над ошибками.

Наряду с названием “диктогloss” в методической литературе можно встретить тип диктанта, обозначаемый словом “диктокомп” (*dictation + composition*). Диктокомп предполагает режим фронтальной работы, диктогloss – режим кооперативного обучения. Кроме того, во время прослушивания текста не допускается делать записи [7; 15, с. 10]. В ряде работ, однако, эти два типа диктанта не различаются.

Хотя диктогloss задумывался как инструмент для формирования грамматических навыков, он по сути своей охватывает все четыре вида речевой деятельности и формирует то, что принято называть “интегрированным навыком”, являющимся результатом взаимодействия четырёх комплексных умений – аудирования, письма, чтения и говорения [1]. Техника диктогlossа как нельзя лучше отвечает требованиям задачно-ориентированного подхода к обучению, предполагающего осуществление самостоятельной деятельности студентов – индивидуальной, парной, и групповой – с целью решения конкретной проблемы. Неудивительно поэтому, что диктогloss получил широкое распространение в практике преподавания иностранного языка за рубежом и начинает использоваться в обучении английскому языку в нашей стране.

В настоящей статье мы покажем, как можно использовать диктант на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

Интерактивный словарный диктант. Диктант проводится в группах первого курса на самом первом занятии. Студенты мало знакомы друг с другом, некоторые из них чувствуют себя скованно. Для снятия напряжения и плавного включения их в работу им предлагается назвать слова-заимствования из английского языка (*loan words*). В тетрадях и на доске слова записываются по-английски. Поскольку задание не представляет сложности, оно выполняется быстро и является неплохой мотивирующей зарядкой (*morale booster*) [13, с. 22]. Упражнение позволяет одновременно провести работу по разграничению слов-заимствований от ложных друзей переводчика.

Диктант с заменами. Проводится на второй-третьей неделе занятий в группах первого курса во время повторительно-коррективного курса и име-

ет целью повторение слов с обратным значением. Может проводиться в разноуровневых группах. Слова-антонимы, предварительно проработанные в разного рода тестовых упражнениях, включаются в текст диктанта. Сначала прослушивается весь текст, затем диктуются в медленном темпе отдельные его предложения. В случае, если студенты испытывают сложности в ‘опознании’ слова для замены, можно выделять их голосом. После прослушивания каждого предложения студенты должны записать их, поменяв слова на противоположные по значению. После написания всего диктанта студентов можно попросить озвучить его в том виде, в котором он предьявлялся.

*Kate is a **lucky** woman. She has a **rich** husband. He makes **a lot of** money in his job. Kate always wears **expensive** things.*

*They have a **big** house with a **good** view from the windows. It is in a **quiet** place with **low** traffic. There is a garden with **tall** plants and **thick** grass behind the house. It's the **best** place they can think of! They **love** their **new** car. It is very **fast** and that makes them so **happy**!*

Для проверки пар глаголов-антонимов предлагается диктант, состоящий из изолированных предложений: 1. **Come here**. 2. **He'll fail** the exam. 3. **We'll lose** the game. 4. **Put on** your hat. 5. **He always finds** something. 6. **It's time to start**. 7. **Did he sell** the car? 8. **Open** the window. 9. **Did he ask** any questions? 10. **He didn't want to die**. 11. **I hate** exams. 12. **They arrive** home at 9.00. 13. **She forgets** everything. 14. **We'll catch** the bus.

Студентам с более высоким уровнем владения языком (*pre-intermediate / intermediate*) можно предложить диктант в парах на исправление ошибок. Предложения диктуются один раз. Слова, подлежащие замене, не выделяются голосом, студент должен услышать ошибку сам. 1. **I am very free** at work these days. 2. **He'll be back** in a lot of minutes. 3. **I don't have any problems** with this teacher. **He's such a hard grader!** 4. **What did you do next night?** 5. **They studied this subject** in low school. 6. **You like soccer?** Really? **I'm a small fan** of soccer too. 7. **I am less than happy** to speak to you, Emma! 8. **Where's he?** – **Somewhere here.** **He's just gone.** 9. **Time goes so quickly** when you are bored. 10. **You'll no shorter** be alone!

Диктант с грамматическими трансформациями. Подобные диктанты можно проводить довольно часто. Готовить материал для диктовки и диктовать предложения могут даже сами студенты. Идея диктанта состоит в том, что студенты трансформируют исходное предложение в предложение с иной грамматикой, внося изменения, вытекающие из замены грамматической модели. Задание чётко формулируется преподавателем [7]. Несколько примеров:

She works in a bank. ---> She doesn't work in a bank.

They're usually busy at 6.00. ---> Yesterday they were busy at 6.00 too.

She is at work from nine to six. ---> Is she at work from nine to six?

We didn't come last Monday. ---> We'll come next Monday (by all means).

В диктанте с объединением двух предложений в одно можно повторить либо проконтролировать употребление средств логической связи (союзов *when, while, so, and, but, because*). Одновременно повторяется употребление времён:

1. a) *She is delivering a lecture.* b) *I am taking notes.*
2. a) *She is very happy.* b) *She's just passed her exam.*
3. a) *We were terribly tired.* b) *We went to bed.*
4. a) *He's failed.* b) *It wasn't an easy exam.*
5. a) *I was revising for my exam.* b) *She came and started making noises.*
6. a) *I was revising for my exam.* b) *She was making noises.*
7. a) *It was an easy exam.* b) *He failed.*

Диктант с пропусками. Вариант парного (взаимного) диктанта пишется студентами (А и В) в парах. Они по очереди медленно диктуют каждое предложение, одновременно дописывая те его части, которые пропущены у партнёра. Ниже приводится текст диктанта по теме *Shopping*.

A. *I love _____ . My husband _____ I am crazy _____ every day. _____ in the shops _____ . My favourite shops _____ . I would like _____ ! If I have my _____ , I will spend _____ ! Why do I like _____ ? I love food. _____ in a supermarket _____ different types of food! _____ music in shops. _____ only shopping music. _____ that music _____ in the house.*

B. *_____ going shopping. _____ thinks _____ because I go shopping _____ . I stay _____ for hours. _____ are supermarkets. _____ to own a supermarket! _____ own supermarket, _____ all day there! _____ supermarkets so much? _____ . When I am _____ I can see together _____ ! I also love _____ . I have always liked _____ . I enjoy listening to _____ when I am working _____ .*

Другой вид этого диктанта пишется каждым студентом индивидуально. Преподаватель диктует текст. Перед студентами лист с тремя вариантами текста. В каждом из них постепенно увеличивается количество пропусков, подлежащих заполнению. После того, как пропуски заполняются, часть листа с этим текстом загибается, чтобы студент не мог увидеть предшествующий вариант текста [8, с. 64].

A. *I _____ in a _____ the sea. It's an _____ house, _____ it's _____ . There _____ two bedrooms upstairs _____ no _____ . _____ bathroom is downstairs _____ to the kitchen. _____ a living room with _____ old fireplace. _____ front of the house _____ a garden. _____ goes down _____*

the beach _____ in spring _____ summer _____ a lot of flowers. I _____ alone _____ my dog, _____ we _____ a lot of visitors. Many of my friends _____ in the city, _____ they _____ come to me _____ they want to relax.

B. *I _____ in _____ the sea. It's _____ house, _____ it's _____ . There _____ two _____ upstairs _____ no _____ . _____ bathroom _____ downstairs _____ the kitchen. _____ living room with _____ fireplace. _____ of the house _____ garden. _____ down _____ the beach _____ in _____ summer _____ a lot _____ flowers. I _____ alone _____ dog, _____ we _____ a lot _____ visitors. Many _____ my friends _____ the city, _____ they _____ to me _____ they _____ to relax.*

C. *I _____ the sea. _____ house, _____ . There _____ two _____ upstairs _____ no _____ . _____ downstairs _____ the kitchen. _____ with _____ . _____ the house _____ garden. _____ down _____ beach _____ in _____ summer _____ a lot of _____ . I _____ alone _____ dog, _____ we _____ visitors. Many _____ friends _____ the city, _____ they _____ me _____ they _____ to relax.*

Текст, который получается на выходе, выглядит следующим образом (источник [16, с. 31]). Диктант можно давать как перед выполнением домашнего задания с данным текстом, так и после него).

I live in a house near the sea. It's an old house, and it's very small. There are two bedrooms upstairs but no bathroom . The bathroom is downstairs next to the kitchen. There is a living room with an old fireplace. In front of the house there is a garden. It goes down to the beach and in spring and summer there are a lot of flowers.

I live alone with my dog, but we have a lot of visitors. Many of my friends live in the city, so they often come to me because they want to relax.

Взаимный диктант (диктокомп). Задача предназначена для студентов уровня pre-intermediate / intermediate. Студенты работают в парах. Каждый получает абзац небольшого текста (примерно 70–80 слов). Текст читается два-три раза. Записи слушающим не делаются. Подчёркнутые словосочетания объясняются перед вторым прослушиванием. Затем студент А воспроизводит свой абзац в записи и продельвает ту же работу со вторым абзацем текста, который предстоит записать студенту В. Теперь, когда оба студента знакомы с двумя абзацами текста, им можно предложить вместе создать завершающий абзац. В завершение студенты группы рассказывают свои тексты. Преподаватель может зачитать третий абзац текста-оригинала для сравнения.

A. *I am a writer and I do most of my writing on my laptop and desktop computers at home. I have had both of them for over five years. I have made some upgrades to both of them. About two weeks ago something went wrong with my desktop computer: it wasn't working as perfectly as before. I had a talk with my wife about*

buying another computer. She wasn't very happy about the idea.

B. *Though I did not want to spend money on another computer I didn't have much of a choice. I bought it. My new computer is sure worth the money I spent and I think I will not make any upgrades to it anytime soon. It now sits where the old computer once sat: it has taken its place. I put the old one in another room which we also use as an office area. My wife is happy, so is my son.*

C. *However, last night something took me by surprise. I came home from work and decided to do some writing. When I turned on my old computer it started working! It decided it wanted to act right! It looked as if it had become jealous of the new kid! Do computers have a mind of their own? I guess, they do. They have their brain (processor), they remember things with this brain (memory) and they also store things in their brain (storage disk drive).*

Диктогloss. Как указывалось выше, данный вид диктанта является наиболее сложным и требующим большего количества времени. Сложность диктоглосса требует использования стратегии опора (scaffolding strategy) призванных максимальным образом приблизить студентов к выполнению коммуникативной задачи. Другим необходимым условием является соблюдение всех четырёх этапов диктоглосса: подготовка (разогрев), озвучивание текста, реконструкция текста, анализ готового продукта.

Грамматический диктогloss. Материалом для диктанта является запись грамматических историй с сайта ESL Library [5], начитанных носителем американского варианта английского языка. Данная история является повествованием в прошедшем простом времени (Past Simple Tense).

MY BAD DAY AT WORK

Today I had a bad day at work. I was late because I missed the bus. I missed an important meeting and my boss was mad. I also forgot to bring an important report because I brought the wrong briefcase. On my way to my boss's office I got a coffee. Then I spilled the coffee on my shirt by mistake. In his office I tripped on a phone cord and fell. He was very angry about the report. Later I told my co-workers that the boss was in a bad mood. I did an impression of the boss and made fun of him. When I turned around the boss was behind me. He heard everything. He called me into his office and he fired me. On my way home I went to my favorite deli for a salami sandwich. But they had no more salami! It was the worst day of my life.

После деления группы на подгруппы студенты прослушивают аудиозапись один раз. Записей в тетради во время первого прослушивания делать нельзя. Затем студентам предъявляются опоры в виде:

а) таблицы для заполнения с глаголами в исходной форме

she her boss

have a bad day, be late, miss the bus, miss the meeting, be mad, leave a report, bring the wrong case, spill the coffee, trip on a phone cord, fall, make fun of, hear everything, fire

б) предложений для заполнения

1. because
2. and
3. also because
4. When
5. and
6. Later
7. so
8. but

в) вопросов по содержанию текста

1. *Did she have a good day at work?*
2. *Why was she late for work?*
3. *What did she miss at work?*
4. *What did she forget to bring?*
5. *What did she do with her coffee?*
6. *What happened in the boss's office?*
7. *What did her boss hear her doing?*
8. *What did he do when he called her into his office?*
9. *Where did she go on her way home?*
10. *Did she get a salami sandwich?*

После трёхкратного прослушивания начинается работа в подгруппах. В завершении работы студентам предлагается описать вчерашний день говорящего. Работу эту можно проделать по цепочке.

Тематический диктогloss. Материалом для этого диктанта является текст описательного характера из учебника *English Works 1* [2, с. 18] по теме *Daily Schedule*. Текст подвергнут незначительной адаптации.

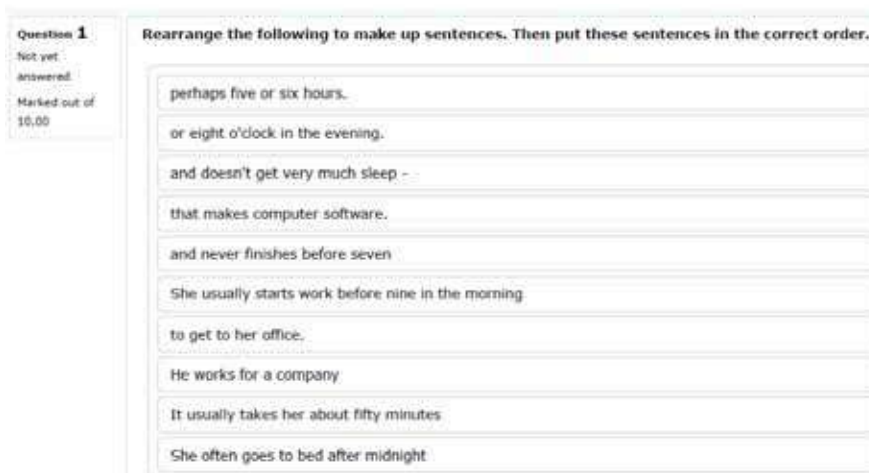
Tessa Saunders works for Night and Day. Night and Day is a tourist agency with offices in London and New York.

Tessa lives in London. She usually gets up at 6:30. She goes to work on the Underground. It usually takes her about 50 minutes to get to her office. It's in the centre of London, about five minutes from the Underground station on foot.

Tessa has a well-paid job but her job isn't easy. She usually starts work before nine in the morning and never finishes before seven or eight o'clock in the evening. Sometimes she leaves the office after nine or even ten o'clock. She often goes to bed after midnight and doesn't get very much sleep – perhaps five or six hours.

Tessa has a friend. She doesn't see him very often. He lives in New York. He works for a company that makes computer software.

Группа делится на подгруппы. Студентам сообщается задание. Текст читается первый раз. Затем студенты получают карточки с разбитыми на несколько частей выборочными предложениями из текста, которые они должны собрать и расставить в верном хронологическом порядке. Задание также



можно выполнить в формате Ordering Quiz системы Moodle.

Перед вторым прочтением студентам раздаются (или выводятся на мониторы компьютера) карта памяти или опорные вопросы:

а) карта памяти



б) вопросы по тексту

1. Where does Tessa Saunders work?
2. Where are the offices of the company?
3. How does she get to work?
4. How long does it take her?
5. What time does she start / finish work?
6. Does she get much sleep?
7. What does her friend do?

Затем текст читается второй раз. Часть текста (собранные из частей предложения) уже готова. Студенты делают записи, если необходимо. После третьего прочтения начинается работа в подгруппах по реконструкции текста. Текст записывается, спустя примерно 15 минут каждая подгруппа представляет свой вариант текста. Идет совместное обсуждение и вносятся необходимые коррективы. По окончании работы студентам можно предложить описать рабочий день Тессы и задать вопросы для получения дополнительной информации.

Диктогloss – инструкция. Целью данного диктанта является реконструкция исходного текста в виде текста-инструкции (Do's и Don't's). Диктант проводится после выполнения упражнений по теме *Communication Across Cultures* по учебнику делового английского *Market Leader Elementary*. Материалом для диктанта является небольшой текст, составленный из материалов интернет.

Russian businesspeople expect Western partners to be on time for appointments; however, they themselves can be late.

In Russia it important to use patronymics when addressing people.

You should shake hands firmly and maintain direct eye contact.

Patience is important with Russians, negotiations can often be slow, so do not 'hurry to reply', but 'hurry to listen'.

In meetings, Russians don't wear casual clothes. Dress in formal, elegant clothes.

Never shake hands across a doorway or threshold as Russians believe this will bring very bad luck.

It is a tradition to bring a small gift when attending a family's home for dinner.

Russians are very hospitable people: be ready to accept an invitation to someone's home. Do not eat until your host begins eating and do not get up from the table until the host invites you to do so. It may be a surprise that the host may offer to refill your plate again and again.

Во время первого прочтения студенты внимательно слушают текст. Никто ничего не пишет. Затем они получают задание зафиксировать все "Do's", используя только утвердительную форму инфинитива, и расставить их в порядке следования в тексте. То же самое проделывается с инструкциями "Don't's" во время третьего прослушивания. Возможно четвёртое прослушивание, которое поможет восстановить весь текст. В качестве опоры служит карта памяти.

После окончания работы в подгруппах (или в парах) студенты озвучивают созданный ими список инструкций. Поощряются высказывания, где повелительные предложения получают расширение-объяснение, например: *Don't expect to because*

Диктогloss 4. Прохождение темы *World of Work* можно завершить написанием диктогlossа о работе автора текста.

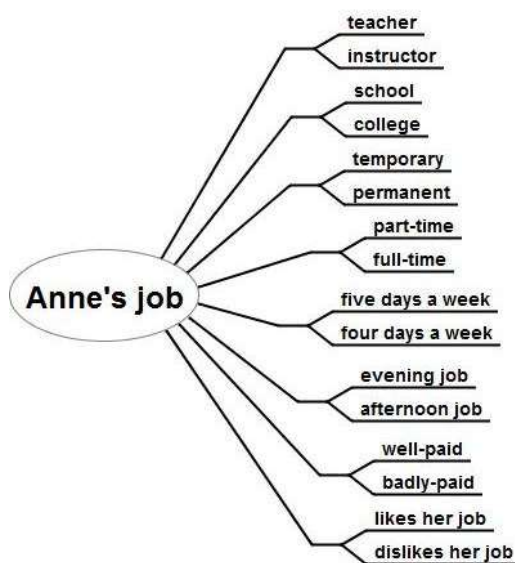
TALKING ABOUT JOBS

Hello, today I'm going to talk to you about my job. I'm a teacher and I work at a college of further education.



My job is a permanent job, which means it's not just for a short period of time, but it's not a full-time job because a full-time job is five days a week and I work four days a week. I don't work on Mondays, so my job is part-time. But my job isn't nine to five either because I have to work in the evenings. On Tuesday and Thursday I have an evening class. I really like my evening class but I don't enjoy working in the evening because I get home too late. Some of the teachers at my college are employed through an agency, but I'm not. I'm directly employed by the college, which means my pay and conditions are slightly better: for example I get better holidays. I really like my job. I find it quite interesting to meet new people all the time, and it's quite well paid.

Работа по написанию диктоглосса проводится в стандартном формате. Опорой является карта памяти, имеющая ветви с двойным выбором. Дополнительно можно заготовить вопросы по содержанию текста.



Студентам, имеющим низкий уровень владения языком, можно в качестве дополнительных опор предложить предложения на основе звучащего текста, в которых нужно восстановить порядок слов.

1. a / have / job / permanent / I.
2. Mondays / work / I / don't / on.
3. isn't / job / nine to five / my.
4. not / working / in the evening / I / do / enjoy.
5. very / get / I / late / home.

Подводя итог, следует отметить, что практика использования диктантов, отличных от традиционных механических диктовок, заслуживает более широкого распространения в преподавании иностранного языка. Комбинирование различных форм диктантов может оказать неоценимую по-

мощь в формировании интегрированного навыка и повысить уровень овладения коммуникативной компетенцией, создание которой является целью в обучении иностранному языку.

Библиографический список

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М.: Дрофа: Cambridge University Press, 2008. – 431 с.
2. Burgess S., O'Neill R. English Works. Student's Book. Level I. – Longman, 1993. – 80 p.
3. Davis P., Rinvoluceri M. Dictation: New Methods, New Possibilities. – Cambridge University Press. – 1989. – 132 p.
4. E. G. N. de Oliveira. Dictogloss. // *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras.* – 2012. – Vol. 8. – № 2. – P. 120–130.
5. ESL Library. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.viaway.com/view/21677908/podcast-grammar-stories-simple-past-tense> (дата обращения: 16.09.2017).
6. Gouin F. The Art of Teaching and Studying Languages. Translated by H. Swan and V. Betis. – New York: Scribner, 1894. – 200 p.
7. Montalvan R. Dictation Updated: Guidelines for Teacher-Training Workshop. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/EUSIA/education/engteaching/intl/pubs/dictatn.htm> (дата обращения: 16.09.2017)
8. Nation I.S.P., Newton J. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. – Routledge, 2008. – 224 p.
9. Newbury House Publishers; Rowley, Massachusetts. 2nd Printing edition, 1976. – 492 p.
10. Stansfield C.W. A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing // *The Modern Language Journal*, 1985. – Vol. 69. – № 2. – P. 121–128.
11. Stewart B.L. Integrating Language Skills through a Dictogloss Procedure // *English Teaching Forum*, 2014. – № 2. – P. 12–35.
12. Sweet H. The Practical Study of Languages: a Guide for Teachers and Learners. – London: J.M. Dent & Co., 1899. – 280 p.
13. Ur P., Wright A. Five-Minute Activities: A Resource Book of Short Activities // Cambridge University Press; 23rd ed., 1992. – 117 p.
14. Wajnryb R. Grammar Dictation. Oxford University Press, 1990. – 132 p.
15. Wishon G.E., Burks J.M. Lets' Write English. New York: American Book Company, 1990. – 180 p.
16. Soars L., Soars J. Headway Elementary Workbook. – Oxford, 2002. – 97 p.

Красильникова Евгения Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

poussin15031981@mail.ru

БРИФИНГ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена актуальной проблеме – совершенствованию форм и методов обучения русскому языку как иностранному в военном вузе. В частности, рассматривается такая форма интерактивных занятий, как брифинг. Раскрыты особенности подготовки к проведению брифинга. Подчеркивается значимость интерактивных технологий, которые помогают преподавателю организовать образовательное взаимодействие и способствуют повышению заинтересованности обучающихся.

Ключевые слова: форма обучения, интерактивное обучение, брифинг, устная научная речь, язык специальности, учебный процесс, коммуникативная компетенция.

В настоящее время в связи с принятием нового ФГОС ВО возникает необходимость совершенствования форм и методов обучения. Образовательный процесс становится открытым, инновационным, интерактивным.

«Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью образовательной программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20–40 процентов аудиторных занятий» [2, с. 32–33].

Использование в образовательном процессе наряду с классическим уроком таких интерактивных видов занятий, как деловые и ролевые игры, дискуссии, брифинги, пресс-конференции повышают заинтересованность учащихся, помогают преподавателю разнообразить процесс обучения. В интерактивных видах занятий «делается упор на перенесение акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность учащегося, ... где роль учителя – это роль помощника, способного в зависимости от целей и задач, которые ставят перед собой учащиеся, подобрать методы обучения, способствующие их личностному росту [4, с. 83].

Термин «интерактивный» (от англ. interact: inter – взаимный, act – действовать) означает «взаимодействующий, находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо».

В педагогике «интеракция» – способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают дей-

ствия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества [2, с. 6]. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение в сотрудничестве, в результате которого развиваются такие качества, как самостоятельность, ответственность за принятие решений; познавательная, творческая, коммуникативная, личностная активность обучающихся.

В Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны в рамках дисциплины РКИ (русский язык как иностранный) преподавателями проводятся различные виды интерактивных занятий, в результате которых повышается эффективность образовательного процесса, усиливается мотивация иностранных курсантов к изучению русского языка, увеличивается объем самостоятельной работы, формируются коммуникативные навыки, развивается умение самостоятельно находить и анализировать информацию. Наиболее сложным для восприятия иностранцами в курсе русского языка является модуль «Научная речь». Он знакомит иностранных военных специалистов, обучающихся на третьем курсе, с различными жанрами научной устной и письменной речи. Следует отметить, что такие жанровые разновидности, как план и конспект, были объектом внимания обучающихся уже на подготовительном курсе, тем не менее, как показывает практика, у большинства из них к моменту начала обучения на основном курсе речевые навыки, необходимые для создания различных видов плана и конспекта, а тем более – реферата или курсовой работы, бывают не сформированы в должной мере. На третьем курсе уже изученный материал об особенностях научного стиля необходимо систематизировать и обобщить [3, с. 60]. А с такими жанрами научного письменного текста, как аннотация и выпускная квалификационная работа курсанты вообще знакомятся впервые. Изучаемыми жанрами научной устной речи становятся: сообщение, доклад на семинаре, доклад на конференции, дискуссия. Помимо разных видов устной монологической речи, курсанты знакомятся с особенностями научного диалога, слушая и анализируя интервью предста-

вителей Вооруженных сил Российской Федерации, специалистов в области военного дела.

Занятия с курсантами третьего курса строятся на основе анализа образцов и составления своих устных и письменных текстов по специальности, поэтому нередко изучение научного стиля речи называют «языком специальности». Следует отметить, что научный стиль речи и язык специальности – явления системно родственные, но неоднородные. Называя занятия по изучению особенностей научного стиля речи занятиями по языку специальности, мы хотим подчеркнуть, что на них изучаются как общие, стилиобразующие особенности научного стиля речи (на материале текстов общенаучного характера), так и черты, специфические для языка данной специальности (на материале узкоспециальных текстов). Освоение научного языка и языка специальности помогает подготовить курсантов к их будущей профессиональной деятельности [3, с. 15–16]. Предъявление и отработка профессиональной лексики и основных синтаксических моделей, характерных для научного стиля, формирование и совершенствование грамматических навыков учащихся с помощью привлечения текстов на профессиональные темы даёт хороший результат. В ходе интерактивного обучения русскому языку закладываются основы владения лингвистической и профессиональной терминологией, у курсантов формируются умения и навыки реферирования и аннотирования научных источников [5, с. 135].

Итоговое занятие в рамках модуля «Научная речь» результативно проводится в форме брифинга. Брифинг (от англ. *brief* – краткий, недолгий) – аналог пресс-конференции, отличающийся от нее тем, что обычно посвящен одному вопросу, новости, событию и длится не более получаса, поскольку фактически отсутствует презентационная часть, то есть практически сразу идут ответы на вопросы [2, с. 29].

Перед проведением брифинга организуется большая предварительная работа с курсантами. Во-первых, выбирается тема, в большей или меньшей степени охватывающая материал всех текстов по специальности, изучаемых в рамках модуля «Научная речь». Последний раз тема брифинга в ходе обсуждения была сформулирована следующим образом: «Воздушно-космические силы России: результаты деятельности, решаемые задачи, направления развития нового вида войск». Чтобы провести брифинг достойно и продемонстрировать высокий уровень владения не только знаниями по специальности, но и научным стилем, необходимо было ознакомиться с событиями, происходящими в Воздушно-космических силах РФ, владеть информацией как по тематике встречи, так и по актуальным проблемам, существующим в ВКС.

Во-вторых, проводятся предварительные занятия по повторению лексики и понятийного аппарата,

связанного с темой обсуждения. Курсанты задают вопросы в рамках темы брифинга друг другу и дают на них развернутые ответы; роль педагога – эксперт-консультант.

В-третьих, для овладения формой брифинга курсантам предлагается комплекс тренировочных упражнений по составлению мини-диалогов с использованием реплик-запросов информации, реплик, выражающих мнение, и реплик-ответов на вопрос, реплик согласия/несогласия с мнением, необходимых для оформления устного диалогического высказывания. Кроме того, курсанты заранее просмотрели и проанализировали фрагмент брифинга, показанного по центральному телевидению за несколько дней до проведения итогового занятия, обращая внимание на языковое оформление высказываний и на поведение участников брифинга.

Следует подчеркнуть, что для успешного использования такой сложной интерактивной формы занятий, как брифинг необходимо вести планомерную работу в течение всего периода обучения, направленную на усвоение студентами специальных языковых формул-клише, оформляющих устные диалогические высказывания на научные темы [1, с. 9].

В-четвертых, иностранные военные специалисты должны заранее ознакомиться с правилами проведения брифинга, чтобы продумать ход своего выступления. Во время проведения брифинга необходимо соблюдать регламент, формулировать вопросы, ограниченные темой брифинга, избегать использования в речи аббревиатур, сленга, задавать вопросы и отвечать на них достаточно динамично.

В-пятых, курсанты обязаны заранее продумать, в чьей роли будет выступать каждый из группы. Для этого необходимо заочно познакомиться с представителями Вооруженных сил, занимающихся вопросами, рассматриваемыми на брифинге, а также – с журналистами известных российских телеканалов, газет, журналов, радио.

Во время проведения брифинга роль преподавателя минимальна. Ему необходимо объявить тему встречи и представить ее участников. Курсанты с высоким уровнем языковой подготовки становятся выступающими – это представители Министерства обороны, занимающиеся вопросами поднятой на брифинге темы. Несомненно, выступающие должны уметь грамотно формулировать свои мысли в научном стиле и владеть вниманием аудитории в рамках обсуждаемой темы и регламента. Остальные курсанты выступают в роли представителей СМИ, их задача – задавать вопросы выступающим, используя речевые клише, характерные для оформления научного диалога. В ходе брифинга обычно задается около 20 вопросов «представителями СМИ» и получается столько же развернутых ответов от «представителей Министерства обороны».

После проведения брифинга ведущий педагог благодарит участников встречи и предлагает проанализировать работу группы. Курсанты отвечают на следующие вопросы: *Что удалось? Что не получилось? Почему? В чем были основные трудности? Хотели ли вы ещё раз провести подобное занятие?* Обоснуйте свой ответ. Чаще всего обучающиеся отмечают, что достаточно тяжело формулировать мысли, используя специальную терминологию и не забывая при этом соблюдать правила ведения научного диалога. Однако они подчеркивают, что было интересно и почетно выступать в роли специалиста в своей профессии и достаточно долгое время вести научный диалог между участниками группы самостоятельно без участия преподавателя. После анализа проделанной работы курсантами преподаватель подводит итоги занятия, указывая его положительные и отрицательные моменты.

На основании результатов обучения в рамках модуля «Научная речь» и отзывов курсантов можно сделать вывод, что подготовка и проведение брифинга по теме «Воздушно-космические силы России: результаты деятельности, решаемые задачи, направления развития нового вида войск» в группах курсантов, изучающих русский язык как иностранный, является эффективным видом интерактивной работы. Данная форма работы позволяет увидеть уровень владения научным стилем речи и языком специальности, способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенции иностранцев, закреплению и углублению знаний по изучаемой дисциплине, развитию

умения грамотно и убедительно строить ответ на русском языке, активизации мыслительной и познавательной деятельности, получению опыта публичного выступления. Представленный опыт преподавания на основе интерактивных технологий свидетельствует об эффективности и востребованности применения таких форм работы в практике обучения русскому языку как иностранному.

Библиографический список

1. *Анипкина Л.Н.* Дискуссия – как интерактивная форма обучения РКИ // Вестник РУДН. Серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 4. – С. 5–12.
2. *Возница В.М.* Методические рекомендации по проведению занятий с применением интерактивных форм обучения в филиале ЧОУ ВПО БИЭПП в г. Мурманске. – Мурманск: филиал ЧОУ ВПО БИЭПП в г. Мурманске, 2012. – 40 с.
3. *Клобукова Л.П.* Обучение языку специальности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 81 с.
4. *Красильникова Е.В., Павельева А.С.* Реализация метода проектов на уроках английского языка // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Минск, Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 83–86.
5. *Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В., Верещагина О.Н.* Организация внеаудиторной деятельности курсантов в процессе обучения РКИ // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 133–136.

Гусева Антонина Васильевна

кандидат педагогических наук, профессор
Московский государственный лингвистический университет

Даминава София Оскарровна

кандидат химических наук
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
fltdepartment@mail.ru, sofia16s@yahoo.co.uk

КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ РЕФЕРИРОВАНИЯ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО СООБЩЕНИЯ

В статье представлена классификация трудностей реферирования устного иноязычного сообщения, которые могут возникнуть у студентов вузов нелингвистического профиля. Предлагаемая классификация включает в себя такие трудности реферирования, как владение различными видами аудирования; переключение внимания с аудирования на запись и наоборот; осуществление свертывания информации; логико-смысловое и лексико-синонимическое перефразирования слов, словосочетаний, фраз; заимствование ключевых фрагментов из устного иноязычного сообщения; восполнение смысловых лагун; психофизиологические особенности реферирующих; цитирование первоисточников; использование электронных устройств. В методических целях на основе детального анализа трудностей реферирования устного иноязычного сообщения разработаны методические рекомендации, направленные на преодоление вышеуказанных трудностей.

Ключевые слова: вузы нелингвистического профиля, реферирование, трудности реферирования, устное иноязычное сообщение, методические рекомендации.

В Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения и программах кафедр иностранных языков вузов нелингвистического профиля отмечается, что владение иностранным языком является неотъемлемой частью высшего профессионального образования по всем специальностям. Достижение этой цели включает в себя также формирование умений реферирования устного иноязычного сообщения, о чем пойдет речь в данной статье.

Как отмечают специалисты [4; 7; 12] одним из эффективных средств формирования умений иноязычного общения, и в частности, реферирования, является аудиотекст с визуальной опорой.

На успешность этого процесса влияют различные факторы. Одним из них является специфика английской научной речи.

Несмотря на большое внимание, которое уделяется обучению свертыванию информации, анализ лингводидактических научных публикаций, посвященных реферированию [3; 6; 9; 10; 11] показал, что до сих пор не выявлены виды трудностей, которые испытывают студенты неязыковых вузов при реферировании устного иноязычного сообщения.

На основе вышеуказанных публикаций, а также личного опыта преподавания иностранного языка в вузе нелингвистического профиля была разработана классификация трудностей реферирования устного иноязычного сообщения у студентов-нефилологов, которая представлена ниже.

I. Трудность владения различными видами аудирования с целью реферирования устного сообщения на иностранном языке.

Реферирующему необходимо уметь пользоваться различными видами аудирования (с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием содержания аудио- / аудиовизуального текста, с полным пониманием содержания) и переключаться с одного вида аудирования на другой в зависимо-

сти от содержания смысловых отрезков воспринимаемого устного иноязычного сообщения.

II. Трудность переключения внимания с аудирования на запись и наоборот.

При реферировании студент испытывает сложность переключения с одного вида речевой деятельности на другой в процессе реферирования устного иноязычного сообщения. Прослушивание аудиотекста небольшими порциями и запись ее основного содержания небольшими частями позволяет преодолеть этот вид трудностей.

III. Трудность осуществления свертывания информации.

В процессе реферирования устного иноязычного сообщения бывает трудно осуществлять его смысловую редукцию. При проведении сложных языковых трансформаций реферирующий выполняет такие речемыслительные операции, как обобщение (генерализация), абстрагирование, перефразирование, конкретизация (детализация), идеализация, вывод.

IV. Трудность логико-смыслового и лексико-синонимического перефразирования слов, словосочетаний, фраз в процессе реферирования устного иноязычного сообщения.

Для реферирующего представляет сложность владение разными способами перефразирования лексических единиц в процессе смысловой переработки информации устного иноязычного сообщения [3, с. 93–94]. В процессе реферирования, как правило, бывает трудно заменять:

- слова с более узким значением (гипоним) на более общее (гипероним);
- свободные словосочетания на устойчивые словосочетания / термины;
- фразеологизмы на слова, относящиеся к научному стилю речи;
- слова, относящиеся к общелитературному стилю на термины;

- лексические единицы, относящиеся к разговорному стилю речи на слова литературного стиля;
- лексические единицы на их синонимы / антонимы;
- фразы на их конверсивы.

V. Трудность заимствования ключевых фрагментов (словоблоков) из устного иноязычного сообщения.

Одна из трудностей реферирования заключается в отборе и последующей записи ключевых фраз из устного иноязычного сообщения. Для реферирования важно использовать ту терминологию, которая была употреблена в тексте-первоисточнике. Непонимание терминологических словосочетаний и, как следствие, неудача в их записи, могут привести к частичному или полному искажению информации, а то и ее потери.

VI. Трудность восполнения смысловых лакун в процессе реферирования устного иноязычного сообщения.

Реферированному бывает сложно восстанавливать пропущенные логические звенья в процессе восприятия устного иноязычного сообщения по нескольким причинам:

1. Реципиент не понимает отдельные фрагменты сложного по структуре и содержанию устного иноязычного сообщения на профессиональную тему. У реферированных с разным уровнем профессиональной подготовки может возникнуть разная степень непонимания содержания текста.

В случае недостаточного понимания текста первоисточника, реципиенту следует использовать не только имеющиеся у него фоновые и профессиональные знания по теме аудирования, но и обращаться к справочной литературе по специальности, научным публикациям по теме реферированной работы.

2. Реферированный не владеет в достаточной степени межкультурной коммуникативной компетенцией. Сложность реферирования устного иноязычного сообщения может заключаться и несформированности лингвистической и социокультурной компетенции.

Реферированный устное иноязычное сообщение в полной мере не имеет знаний о системе изучаемого языка на всех его уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом.

Студентам неязыкового вуза, как правило, сложно понимать национально-культурные особенности, социальное и речевое поведение жителей страны изучаемого иностранного языка, их менталитет, нравы, обычаи, социальные стереотипы, правила поведения, социо-культурные нормы, а также способы использования этих знаний в процессе понимания устного иноязычного текста с последующим реферированием.

VII. Трудности реферирования, связанные с психофизиологическими особенностями реферированных.

В зависимости от того, какая из сенсорных систем преобладает у реферированного – зрительная,

слуховая, кинестетическая, дигитальная (мыслительная), различают четыре основных типа людей с определенными наиболее выраженными особенностями восприятия [1-2].

Для аудиалов при восприятии устного иноязычного сообщения основой служит речь выступающего / докладчика, а не кадры презентации.

Визуалы, люди, которые лучше воспринимают зрительную информацию, при восприятии устного иноязычного сообщения опираются на визуальное изображение, например, графики, диаграммы, слайды, печатный текст.

Аудиалы, воспринимающие в большей степени информацию на слух, опираются в процессе рецепции на аудиальный текст. Этот тип реципиентов фиксирует основную информацию в виде текстовых (смысловых) схем, плана текста, отражающего последовательность поступающей информации.

Кинестетики, т.е. те, кто воспринимает информацию эмоционально, представляя ее в виде образов, опираясь на свой предыдущий чувственный опыт. Этот вид людей относительно редко встречается среди студентов вузов нелингвистического профиля.

Дигиталы (дискретны), те, кто может логически осмысливать информацию, делать свои умозаключения, формулировать выводы. Данная категория людей способна представлять ключевые фрагменты информации в виде логических схем.

Люди, для которых характерен смешанный тип рецепции, воспринимают одни фрагменты аудиовизуального сообщения на слух, фиксируя свой взгляд на визуальном тексте (кадре, схеме, графике, диаграмме, рисунке, печатном тексте), содержащим ключевую информацию (например, определения, условия реакции), затем записывают основное содержание текста.

На основе работы [8, с. 24] и личного опыта преподавания в вузе нелингвистического профиля следует отметить, что реферированные воспринимают и делают запись основных фрагментов аудио- / аудиовизуального сообщения по-разному. Одни фиксируют сообщение, практически синхронно с речью лектора, осуществляя аналитико-синтетическую переработку информации во внутренней речи, другие пытаются сначала понять, проанализировать смысл сообщения во внутренней речи, а потом кратко зафиксировать. В последнем случае у студентов остается крайне мало времени на письменную фиксацию опорных пунктов устного иноязычного сообщения, и они не успевают записать материал, а при отсутствии работы мелкой моторики в сочетании с аудио- / аудиовизуальным восприятием, содержание устного сообщения на иностранном языке, как правило, забывается.

Для более эффективного реферирования поступающей информации на иностранном языке, реципиенту рекомендуется использовать ту сенсорную систему, которая у него более развита.

Знание о своем типе восприятия позволяет выработать индивидуальный подход к рецепции содержания устного иноязычного сообщения с визуальной опорой (схемами, графиками, натуральной наглядностью, демонстрацией эксперимента, плакатами, записями на доске) с последующим его реферированием.

VIII. Трудность цитирования данных первоисточников, приводимых в устном иноязычном сообщении.

Эта трудность заключается в том, что реферировавший может не знать правила оформления цитат и ссылок на продукты чужой интеллектуальной деятельности. Для этого создателю вторичного текста необходимо знать и использовать ГОСТ 7.60-2003 и ГОСТ 7.0.5-2008 в процессе подготовки текста реферата.

IX. Трудность использования электронных устройств в процессе реферирования.

Использование технических средств представляет определенную трудность при реферировании устного иноязычного сообщения.

В настоящее время возможны следующие способы записи содержания устного иноязычного сообщения:

- а) использовать конспект, написанный от руки;
- б) использовать набор печатного текста с помощью ноутбука и других электронных устройств;
- в) делать аудио- / аудиовизуальную запись устного иноязычного сообщения с последующим внимательным прослушиванием и фиксацией его основных положений;
- г) осуществлять фотосъемку кадров аудиовизуального текста, за которой следует обработка содержания аудиального сообщения во внутренней речи без или с письменной фиксацией основного содержания.

Умение пользоваться различными электронными устройствами позволяет увеличить скорость конспектирования аудио- / аудиовизуального текста с его последующим реферированием. Время, затраченное на работу с клавиатурой компьютера, гораздо меньше, чем письменное воспроизведение символа (буквы, цифры и дополнительные символы) от руки. Скорость записи (набора) основного содержания устного иноязычного сообщения существенно зависит от умений реферировавшим пользоваться клавиатурой компьютера.

Рассмотренные в тексте статьи трудности аудирования и реферирования должны учитываться при формировании умений у студентов вузов нелингвистического профиля создавать реферат на основе устного иноязычного сообщения.

Эффективным средством для развития умений реферирования являются аутентичные аудиовизуальные материалы, которые рекомендуется использовать уже на начальной стадии обучения иностранному языку.

С помощью аудиовизуальных средств обучения реферированию устного иноязычного сообщения

и серий целенаправленно разработанных подготовительных упражнений не только преодолеваются языковые и информационные трудности, но и приобретаются умения в этом рецептивно-репродуктивном виде речевой деятельности.

Выше перечисленные трудности реферирования устного иноязычного сообщения должны быть успешно преодолены с помощью специально разработанной методики обучения реферированию устного иноязычного сообщения, которая была изложена в работе [5] на основании проведенного исследования публикаций в области лингводидактики и специально проведенного опытного обучения.

Библиографический список

1. *Алдер Г.* НЛП: современные психотехнологии = NLP for managers: how to achieve excellence at work. – СПб.: Питер, 2000. – 154 с.
2. *Бредбери Э.* Развитие НЛП-навыков. – СПб.: Питер, 2002. – 160 с.
3. *Вейзе А.А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М.: Высш. шк., 1985. – 127 с.
4. *Гусева А.В.* Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык). – М., 2002. – 235 с.
5. *Даминова С.О.* Методика формирования умений реферирования устного иноязычного научного сообщения у студентов вузов нелингвистического профиля // Вестник МГЛУ. Серия: Общественные науки. – 2016. – № 3 (742). – С. 51–62.
6. *Зорина Н.Д.* Обучение аннотированию и реферированию иностранной литературы по специальности в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972. – 274 с.
7. *Коряковцева Н.Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
8. *Леменкова В.В.* Повышение эффективности лекций по физике на основе применения информационно-коммуникационных средств: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 152 с.
9. *Пикуцкая О.В.* Обучение реферированию устной речи (в процессе профессиональной речевой подготовки студентов нефилологических специальностей): дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 224 с.
10. *Цибина О.И.* Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом ВУЗе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 190 с.
11. *Черемисов Б.А.* Методика обучения реферированию и аннотированию иностранной научной литературы в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1970. – 251 с.
12. *Щукин А.Н., Фролова Г.М.* Методика преподавания иностранных языков. – М.: Академия, 2015. – 288 с.

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
НА РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭТАПАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
И ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ЯЗЫКА**

Статья посвящена проблеме содержательного наполнения образовательных программ в методике обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется факторам, обуславливающим цель обучения учебному предмету в программах с углубленным изучением иностранного языка. Определены специфические факторы обучения и содержательные компоненты программ, используемые в программах школ с углубленным изучением иностранного языка.

Ключевые слова: обучение, иностранные языки, линейки учебников, рабочие программы.

Помимо содержания обучения, важную роль в образовании ребенка играет окружающая его среда и сам процесс освоения материала. Эти факторы напрямую связаны со школой и предоставляемыми детям возможностями по их развитию и углублению знаний [1].

В настоящий момент в России существует множество школ, как частных, так и государственных, которые готовы предоставлять разнообразный спектр образовательных программ. Профильные школы пользуются большой популярностью среди родителей, ведь именно возможность с самого раннего возраста начать изучение того или иного предмета на высоком уровне, может стать плацдармом для удачной сдачи Единого Государственного Экзамена, поступления в ВУЗ и последующего трудоустройства. А главное это цель развить у ребенка интерес к предмету, привлечь его к научной деятельности и показать возможности по развитию – по средствам участия в олимпиадах, конкурсах, конференциях, как внутри учебного заведения (школы), так и вне его. Стоит заметить, что школы с углубленным изучением отдельных предметов так же обладают более богатой методической базой для преподавания предмета на профильном уровне, чем в общеобразовательной школе.

Школы, ведущие обучение по общеобразовательной программе, часто не имеют всего спектра условий для изучения ИЯ. Как правило, такие школы и не готовят детей к непосредственной работе с иностранным языком, и занятия ориентированы скорее на расширение социо-культурной компетенции учащихся, чем на проработку навыков письма, аудирования и коммуникации. В качестве примера программ для общеобразовательной школы в моей работе выступает линия учебников И.Л. Бим, Л.В. Садовой «Немецкий язык». Данная линейка учебников пользуется большой популярностью у школ, в которых немецкий язык выступает как первый изучаемый иностранный язык по программе общеобразовательной школы. Из «Целей курса», что представлены в методической литературе, а точнее в «Рабочей программе» для 5–9 классов, можно выделить две основные, которые ставят перед собой авторы: 1) развитие и воспитание школьников

средствами иностранного языка, в частности: понимание важности изучения иностранных языков в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; 2) воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры, лучшее осознание своей собственной культуры. Так, наряду с общими знаниями, авторы выделяют так же общие характеристики курса – развитие у школьников навыков *реального общения* (по средствам переписки, возможно общение с носителем языка). К сожалению, только единицы российских школ могут «похвастаться» наличием у них в штате сотрудников – преподавателей из страны изучаемого языка. Лишь только профильные школы и школы с углубленным изучением немецкого языка обладают возможностью познакомить детей с носителем языка, посвящая больше времени аутентичным текстам, публикациям и отработке устной речи в процессе дискуссий на темы, что можно встретить в тематических блоках учебника.

В книге для учителя к учебнику немецкого языка «Мазайка» для 9 класса школ с углубленным изучением немецкого языка, написанной Н.Д. Гальсковой, Е.В. Лясковской, Е.П. Перевозник, Е.М. Борисовой, в качестве основной цели обучения определяется: «дальнейшее развитие у учащихся способности социально взаимодействовать в условиях непосредственного и опосредственного общения с носителем изучаемого языка, их языковым образом мира и культурой». Данный учебник, взятый в качестве примера основного курса для школ с углубленным изучением ИЯ, относится к линии учебников «Мазайка», и является самым популярным курсом по немецкому языку в профильных школах Российской Федерации и далеко за пределами нашего государства. Учебные заведения, что осуществляют обучение по данной линии учебников (со второго класса до одиннадцатого) нередко являются партнерами немецких фондов и университетов, которые предоставляют школам как финансовую помощь, так и помощь в предоставлении преподавателей для

подготовки выпускников к одному из ведущих экзаменов по немецкому языку (DSD).

По мнению Н.Д. Гальсковой, М.Г. Демина, К.М. Манукян: «...в области владения устной и письменной речью ставятся задачи совершенствования ранее приобретенных умений, при этом особый акцент делается на таких речевых умениях, как устная или письменная аргументация своей точки зрения, интерпретация содержания прочитанного или прослушанного текста, подтверждение или опровержение какого-либо факта и др.» [2, с. 25]. «В девятом классе увеличивается удельный вес работы с текстом. Как и в предыдущие годы, текст является центральным элементом конструирования содержания обучения, как в самом учебнике, так и в реальном учебном процессе».

В качестве главного объекта для рассмотрения и сравнения нами взяты принципы работы с текстами. На их примере можно проследить, увидеть и сопоставить уровень сложности предоставляемых материалов и сопоставить их с текстами/материалами, которые встречаются на страницах книги И.Л. Бим, Л.В. Садовой «Немецкий язык», который активно используется в общеобразовательных школах [3].

Тексты, встречающиеся в обеих линиях учебников, отражают как тематическую принадлежность, (учебники разделены на тематические блоки) содержат в себе нормативную лексику, так и грамматическую, демонстрируя детям варианты использования ранее изученных грамматических явлений в тексте, а не в изолированных упражнениях. При выборе текстового материала предпочтение отдается аутентичным текстам, написанными носителями языка. Так, например, в учебнике «Мозайка» за 5 класс ученики знакомятся с рассказом знаменитой немецкой писательницы Каролины Функе «Die Flaschenpost» известной серией книг «Чернильное сердце». В 9 классе всё больше встречаются тексты статей из журналов и высказывания разных людей о проблемах, приведенных в том или ином разделе учебника.

Стоит отметить, что работа с линией учебников «Мозайка» во многом строится на том, что материал отрабатывался с учащимися на всех этапах обучения (со второго класса и до девятого), поскольку темы в данной программе построены на диалектическом принципе, позволяющем изучать темы на разном уровне сложности, обогащая ранее приобретенные знания. Например, тема «покупка и одежда» встречаются первый раз на страницах учебника «Мозайка» в 3 классе, знакомя детей с основными лексическими единицами и выражениями, которые они могут использовать в диалоге «о выборе одежды»: «описание одежды» или «покупки». Но уже в 9 же классе данная тема не просто предоставляет учащимся список новой лексики, но и ставит перед учениками вопрос о целесообразности брендовой одежды, призывает высказывать свое мнение,

споря и убеждая. Нельзя не заметить то, что темы в учебниках И.Л. Бим, Л.В. Садовой «Немецкий язык» и в «Мозайке» Н.Д. Гальсковой, Е.В. Лясковской, Е.П. Перевозник, Е.М. Борисовой для 9 класса во многом перекликаются. Так, в обоих учебниках разбираются темы: защита окружающей среды, выбор профессии, СМИ, однако, следует отметить, что выбор текстового материала сильно отличается. Например, тема «Massenmedien» представленная в обоих учебниках, сильно различается по предлагаемым к данной теме текстовым материалам и по заданиям, помогающим ученикам лучше разобраться в данной теме. Тематический блок из учебника И.Л. Бим больше направлен на визуальную поддержку содержания предмета, что подтверждается большим количеством схем и рисунков. При этом, автор четко структурирует поэтапность работы детей, контролируя их работу посредством выделения отдельных слов в текстах, вынося их в сноски, давая перевод на русский и свои комментарии к данным словам. Следует отметить, что в учебнике для 9 класса Н.Д. Гальсковой материал преподносится принципиально иначе, давая детям больше возможности для самостоятельной работы и формируя у школьников творческую автономность в учебной деятельности по овладению немецким языком.

Таким образом, в результате проведенного анализа обучения ИЯ в общеобразовательной школе и школе с углубленным изучением языка, сопоставления содержания обучения на примере одного из компонентов – текстовом материале, можно сделать вывод, что в программах с углубленным изучением ИЯ представлен разнообразный и современный лексический запас слов, присутствуют темы, включающие в себя принципиально иные по своему разнообразию лингвострановедческие знания, которые учащиеся получают в том числе и за счет разнообразных текстовых материалов, которые ориентированы, прежде всего, на интересы и потребности современного ребенка, его возрастные особенности, с учетом богатых вариантов интерактивных творческих форм в учебной аудитории.

Библиографический список

1. Багровой А.Я. Основные компоненты содержания обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: wp-content/uploads/Bagrova.doc (дата обращения: 6.07.2017).
2. Гальскова Н.Д., Демина М.Г., Манукян К.М. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 2–11.
3. Бим И.Л., Садова Л.В. Немецкий язык. Рабочие программы. – М.: Просвещение, 2014. – 125 с.
4. Гальскова Н.Д., Артемова Н.А., Гаврилова Т.А. Немецкий язык: 9 класс. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.

Барышева Ольга Александровна

кандидат филологических наук

Сергеева Надежда Михайловна

кандидат филологических наук

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
vetkasireni-letto@mail.ru, nadezhda171@rambler.ru

РАБОТА СО ЗВУЧАЩИМ ТЕКСТОМ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (на примере работы с аудиотекстом «Это хорошо»)

В статье рассмотрены основные принципы работы со звучащим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. В центре внимания авторов – работа с аудиоматериалами как важнейшая составная часть процесса формирования коммуникативной компетенции. На примере работы с аутентичным звучащим текстом в жанре притчи («Это хорошо») представлен вариант построения заданий, направленных на формирование навыка аудирования у иностранных обучающихся. Работа с данным аудиотекстом состоит из нескольких этапов: подготовки к слушанию, непосредственно слушания, заданий, направленных на выявление понимания прослушанного текста, а также творческой письменной работы по проблеме аудиотекста. Каждый из этих этапов выполняет важную функцию в процессе работы со звучащим текстом, так как не только помогает обучающимся правильно понять содержание текста, но и заставляет их идти от понимания внешней содержательной стороны аудиотекста к его идейной проблематике. 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, виды речевой деятельности, аутентичный звучащий текст, коммуникативная компетенция, притча.

Ключевой целью обучения русскому языку как иностранному является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, и важнейшая роль в ее достижении принадлежит такому виду речевой деятельности как аудирование. Современные психолингвистические исследования показывают, что аудирование, будучи рецептивным видом речевой деятельности, одновременно является активным творческим процессом, способствует развитию всех остальных видов речевой деятельности – чтения, говорения, письменной речи.

Аудирование есть «процесс восприятия и понимания звучащей речи, где восприятие характеризуется анализом и синтезом языковых средств, а понимание является результатом анализа и синтеза смысловых значений этих языковых средств. Без аудирования, то есть слушания и понимания, невозможно общение» [2, с. 226].

У обучающихся-иностранцев возникает необходимость слушать русскую речь непосредственно на занятиях, в процессе общения с окружающими людьми, при просмотре фильмов и телепередач, а также во многих других ситуациях. Именно с этим связана необходимость формирования у обучающихся умения понимать речевые высказывания, получаемые из различных источников информации, как при наличии, так и в случае отсутствия зрительной опоры. Особенно важной и плодотворной здесь является работа с аутентичными аудиотекстами. Под аутентичным текстом (в отличие от адаптированного) понимается «...текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учётом их уровня владения языком» [1,

с. 25–26]. Именно с такими текстами, а не с учебными, специально разработанными для совершенствования умения воспринимать информацию на слух, обучающиеся встречаются наиболее часто как в процессе освоения специальных дисциплин и языка на занятиях, так и в процессе бытового общения, и именно они вызывают у обучающихся наибольшую трудность. Это связано с наличием в аутентичных аудиотекстах лексики различных стилей, с разницей в темпе речи и даже с тем, что тексты воспроизводятся различными голосами.

Именно поэтому для повышения эффективности учебного процесса необходимо как можно раньше начинать использовать для аудирования аутентичные тексты, постепенно наращивая их сложность. Безусловно, неадаптированные звучащие тексты следует предлагать обучающимся только после того, как у них сформирован слухопроизводительный навык – «способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить» [1, с. 280]. Наличие же лексических трудностей разного уровня не является непреодолимой преградой: задачей преподавателя в подобных условиях становится не развёрнутый комментарий или толкование всех незнакомых слов, а обучение определённому алгоритму действий, которым можно пользоваться применительно к любому звучащему тексту.

Важнейшими целями аудирования являются:

- понимание темы и главной мысли текста;
- понимание основного содержания, основных фактов текста;
- установление последовательности логической связи фактов, передаваемых в аудиосообщении;

- выявление в аудиотексте причинно-следственных отношений;
- умение прогнозировать содержание текста и догадываться о значении незнакомых единиц языка;
- понимание эмоционально выраженной оценки [4, с. 348].

В нашей статье мы представим фрагмент работы со звучащим текстом в жанре притчи «Это хорошо». Важно отметить, что подбор аудиоматериала должен осуществляться с учётом аудитории и интересов обучающихся. Практика показывает, что лучше всего строится работа с текстами, содержание которых близко и интересно обучающимся, в частности, с текстами, в которых поднимаются вечные вопросы человеческой жизни, общие для всех национальностей, для всех народов мира. Такой жанр как притча присутствует в литературе едва ли не всех стран мира. Те проблемы, которые поднимает притча, близки и понятны человеку любой национальности, любого вероисповедания. Это рождает чувство единения, понимания того, что вне зависимости от страны, культуры, традиций все люди имеют общие нравственные ценности. Кроме того, притча всегда несёт воспитательное значение, что очень важно в процессе обучения.

Работа с данным аудиотекстом разделена на четыре этапа.

Первый этап – предтекстовая работа. Задания на этом этапе направлены на подготовку к восприятию аудиотекста. Задания данного этапа включают объяснение незнакомых слов и словосочетаний, а также устойчивых выражений, которые обучающиеся услышат в аудиотексте. Кроме того, в данный этап включены задания, направленные на отработку грамматических знаний.

Задание 1. Притча – в старинной литературе иносказательный рассказ с нравоучением.

Обратите внимание на слово *нравоучение*, разберите его по составу (найдите корни). Как вы думаете, чему учит притча?

Для справки: Нрав – характер, совокупность душевных свойств.

Иносказание – выражение, которое содержит другой, скрытый смысл [3, т. 3, с. 452].

Задание 2. Познакомьтесь с комментариями, которые помогут вам лучше понять аудиотекст.

Каннибал (людоед) – человек, питающийся плотью других людей.

Суеверие – ложная вера в различные приметы; гадания на будущее; вера в существование злых тёмных сил. Суеверия имеют древнюю историю, относятся к древним религиозным верованиям.

Ущербность – неполноценность, ненормальность.

Задание 3. Прочитайте слова. Если необходимо, посмотрите их значения в словаре.

Деревня, король, лишаться / лишиться, охота, охотиться, палец, позитивный / негативный, стрелять / выстрелить, привычка, тюрьма.

Задание 4. Посмотрите на следующие сочетания слов. Понимаете ли вы их значения? Проверьте себя по словарю. Подберите к глаголам видовую пару.

Заряжать ружья, натаскать кучу дров, развести огонь, установить столб.

Задание 5. Разберите по составу глагол «*изречь*», на основе анализа состава слова объясните значение данного глагола. Подберите к нему синонимы.

Задание 6. Обратите внимание на глаголы *связывать / связать, привязывать / привязать, развязывать / развязать*. Объясните разницу в их значениях. Составьте с ними предложения.

Задание 7. Посмотрите на следующее выражение: «*почувствовать угрызения совести*». Как вы его понимаете? В какой ситуации его можно использовать?

Задание 8. Разберите по составу слово «*безбожно*». На основе анализа состава слова объясните его значение. Подберите синонимы к данному слову. Скажите, в какой ситуации его можно использовать?

Задание 9. Обратите внимание на выражение *обращаться (с кем?)*. Как вы его понимаете? Составьте с ним предложения.

Задание 10. Посмотрите на следующие словосочетания: *взять в плен, вырасти вместе, иметь привычку*.

Попробуйте определить их значения.

Задание 11. Вспомните придаточные предложения со значением условия. Какие виды условий вы знаете? Как строятся предложения со значением условия? Приведите примеры таких предложений.

Второй этап – непосредственно прослушивание текста.

Задание. Прослушайте притчу «Это хорошо» [5]. Подготовьтесь ответить на вопросы и выполнить задания.

Следует отметить, что количество прослушиваний зависит от уровня подготовки обучающихся и может варьироваться. Возможна также работа с аудиотекстом по фрагментам.

На третьем этапе, который следует непосредственно за прослушиванием текста, обучающимся предлагаются задания, направленные на выяснение понимания его общего содержания. Кроме того, здесь представлены задания, связанные с умением определять главное и следить за последовательностью событий. Также этот этап включает вопросы, которые направлены на понимание основной идеи текста. Следует отметить, что именно на этом этапе обучающийся должен создать собственное речевое высказывание по главным проблемам аудиотекста.

Задание 1. Закончите высказывания в соответствии с содержанием текста.

- 1) У одного короля был
- 2) Друг короля в любой ситуации имел привычку говорить
- 3) Однажды король и его друг

- 4) Друг обычно занимался ...
- 5) Однажды друг неправильно зарядил ружьё для короля и ...
- 6) Увидев, что случилось, друг по привычке сказал: ...
- 7) Король рассердился и приказал ...
- 8) Через год после этого случая король поехал на охоту и ...
- 9) Каннибалы хотели ...
- 10) Когда каннибалы подошли ближе к королю, они заметили, что ...
- 11) Из-за своего суеверия каннибалы ...
- 12) Возвратившись, домой, король вспомнил тот случай, когда ...
- 13) Король стало стыдно перед ...
- 14) Он пошёл в тюрьму и сказал своему другу, что ...
- 15) Друг ответил, что если бы он не был в тюрьме, то ...

Задание 2. Ответьте на вопросы.

- 1) Как вы понимаете ответ друга своему королю в финале притчи? Что произошло бы с ним, если бы он оказался вместе с королём в плену у каннибалов?
- 2) Что вы можете сказать о характере друга короля? Как вы думаете, почему он постоянно повторял фразу «Это хорошо!»?
- 3) Как вы думаете, чему можно поучиться у друга короля?

Задание 3. Перескажите аудиотекст, заменяя прямую речь косвенной.

Задание 4. Вспомните, есть ли похожий рассказ в литературе вашей страны. Если да, то расскажите его.

Задание 5. Подумаем вместе. Прочитайте стихотворение персидского поэта и философа Омара Хайяма.

*В одно окно смотрели двое.
Один увидел дождь и грязь.
Другой – листы зелёной вяза,
Весну и небо голубое.
В одно окно смотрели двое.*

Как вы понимаете эти строки? Почему, как вы думаете, люди смотрят на мир и нашу жизнь по-разному? Как связано это стихотворение с основной мыслью прослушанной притчи?

На четвёртом этапе обучающимся предлагается написать творческую письменную работу на тему, которая непосредственно связана с основной мыслью прослушанного ими текста. Подобного рода задания целесообразно выносить на самостоятельную работу, поскольку их выполнение требует времени на размышление и оформление

собственных суждений в законченное монологическое высказывание.

Задание. Французский писатель Мари Франсуа Вольтер в своей повести «Кандид, или Оптимизм» писал: «*Всё к лучшему в этом лучшем из миров!*» Как вы понимаете эти слова? Напишите сочинение-рассуждение на данную тему.

Таким образом, последовательная поэтапная работа со звучащим текстом позволяет эффективно работать над различными аспектами обучения и всеми видами речевой деятельности. В ходе предтекстовой работы актуализируются знания обучающихся в области грамматики (состав слова, виды глагола, синтаксис сложного предложения) и лексики (подбор синонимов, работа с многозначными словами, разграничение паронимов). Задания после прослушивания аудиотекста позволяют не только контролировать сформированность навыка восприятия информации на слух на уровне узнавания и понимания, но и развивать устную и письменную речь обучающихся. Кроме того, послетекстовые задания помогают активизировать все имеющиеся у обучающихся языковые и общекультурные знания, развивать их творческие способности. Работа по аудированию, построенная по предложенной схеме, является комплексной, что определяет её результативность в учебном процессе.

В заключение ещё раз отметим, что работа со звучащим текстом является важнейшей составной частью процесса обучения русскому языку как иностранному, поскольку развитие речевых навыков при изучении языка осуществляется главным образом через слушание, восприятие и понимание иноязычного текста.

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. Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 480 с.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой – М.: Русский язык, 1985–1987.
4. Шукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.
5. Это хорошо. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=I9xHvYt69Nk> (дата обращения 09.09.2017).

РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (на примере стихотворения А.Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...»)

В статье рассмотрены актуальные вопросы, связанные с обучением чтению поэтического произведения на занятиях по русскому языку как иностранному. На примере работы со стихотворением А.Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...» представлен вариант построения заданий, направленных на выявление идейно-художественной проблематики данного поэтического текста. Задания, предваряющие работу со стихотворением, создают определённую атмосферу в аудитории, которая располагает обучающегося к восприятию текста. Притекстовые задания обращают внимание учащегося на ключевые единицы поэтического текста, в которых заключено идейно-художественное содержание произведения. Важно показать, что каждое слово, каждая деталь играют важную роль в понимании ключевой идеи текста. Послетекстовые задания дают возможность обучающемуся выйти от проблематики данного текста к размышлению о вечных проблемах мира и войны. Домашнее письменное задание по проблеме данного текста позволяет отрабатывать навыки письменной речи, столь важные для иностранного обучающегося. В центре внимания автора статьи – роль поэтического текста в развитии устной и письменной речи обучающихся.

Ключевые слова: обучение чтению, коммуникативная компетенция, поэтический текст, идейно-художественная проблематика, ключевые единицы текста.

Особенность поэтического произведения состоит в том, что оно непосредственно обращено к чувствам и переживаниям читателя. М.М. Бахтин отмечал, что «лирика – это видение и слышание себя внутри эмоциональными глазами и в эмоциональном *голосе* другого: я слышу себя в другом, с другими и для других» [1, с. 74]. Восприятие поэзии тесно связано с эмоциями, и это относится к восприятию поэтического текста как на родном, так и на иностранном языке. Через поэзию как вид искусства человек удовлетворяет свои духовные потребности. Услышать себя в голосе поэта другой страны – это значит приблизить себя к народу этой страны, к её культуре и истории. Восприятие иноязычного художественного текста – это погружение в другую культуру. Ставя перед чужой культурой вопросы и получая на них ответы, читатель открывает для себя новые смыслы.

Для того чтобы эти новые смыслы были открыты, каждой детали поэтического текста должно быть уделено особое внимание. Если для художника главными инструментами являются краски и кисти, для композитора – звуки, то для писателя и поэта – слова. Через слово читатели постигают суть произведения, а значит, пытаются понять, как автор воспринимает, ощущает мир. В этом процессе восприятия и понимания задача преподавателя состоит в том, чтобы научить читающего извлекать из авторского слова скрытые смыслы, составляющие идейно-образную ткань произведения.

Вместе с тем следует помнить, что литературное произведение – это целостная идейно-эстетическая, художественная система, в которой все элементы находятся во взаимодействии. Именно поэтому так важно при анализе текста не нарушить

его художественную цельность и связность, его поэтическое звучание.

Как верно указывает Н.В. Кулибина, «читатель должен понять текст именно как законченное и целостное явление, имеющее смысл. Задача преподавателя – помочь ему в этом, именно помочь учащемуся самому понять, а не объяснить ему. Эта помощь заключается в определённой организации работы над ключевыми единицами текста, в последовательности предлагаемых вопросов и заданий» [3, с. 215–216].

Работа с поэтическим текстом в процессе изучения русского языка как иностранного способствует:

- формированию и совершенствованию фонетических, лексических и грамматических навыков;
- расширению словарного запаса;
- развитию языковой догадки;
- знакомству с историей и культурой страны изучаемого языка.

Особое внимание следует обратить на то, что работа с поэтическими текстами на занятиях с иностранными обучающимися предоставляет хорошие возможности в обучении фонетической стороне речевой деятельности. На основе данных текстов происходит отработка фонетических навыков. Кроме того, поэтическое произведение служит основой для создания собственного устного монологического высказывания, а также для выполнения творческого письменного задания по проблеме прочитанного текста.

В данной статье мы представим ход работы над стихотворением А.Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...» в иностранной аудитории.

Работа со стихотворением начинается с краткой справки о его авторе. Из неё обучающиеся узнают о том, что А.Т. Твардовский (1910–1971) – русский

советский писатель, поэт, журналист. В годы Великой Отечественной войны он был на фронте, работал военным корреспондентом. За свои заслуги перед Отечеством был награждён орденами Отечественной войны I и II степени, а также орденом Красной Звезды. Он много писал о войне, о героизме русских солдат и их боевом духе.

Работа над произведением строится таким образом, что преподаватель знакомит обучающихся с текстом стихотворения построчно.

Преподаватель: Прочитайте первую строку стихотворения. Скажите, какое слово здесь пропущено? Что мы узнаём из этой строки?

Я знаю, никакой моей вины

Ответы обучающихся: Пропущено слово «нет». Автор говорит, что он в чём-то не виноват. Он сообщает об этом всем нам.

Преподаватель: А когда мы обычно чувствуем вину?

Ответы обучающихся: Мы чувствуем вину, если совершили плохой поступок, какую-то ошибку. Если мы поступили не так, как нужно, по отношению к своим товарищам, близким. Если мы пошли против своей совести.

Преподаватель: Давайте посмотрим, за что же чувствует свою вину автор. Прочитайте вторую строку.

В том, что другие не пришли с войны,

Преподаватель: Как вы думаете, кто это – «другие»?

Ответы обучающихся: Это солдаты, его подчинённые. Это его товарищи, друзья, может быть родственники. Это все погибшие люди.

Преподаватель: Представьте себе, какие отношения были на войне между автором и теми, кого он называет «другие»?

Ответы обучающихся: Они вместе ходили в бой, вместе жили в лесу, шутили, ели. Они были вместе. Они вместе вспоминали мирную жизнь и мечтали о её возвращении.

Преподаватель: Обратите внимание на слова: «другие не пришли с войны»? Как вы думаете, почему автор не написал просто: «они погибли»?

Ответы обучающихся: «Погибли» – это официальный стиль, как в документах. А слово «не пришли» показывает, что все они как будто его родственники, как будто это кто-то из его семьи.

Преподаватель: Скажите, почему автор использует местоимение «другие»? Не «они», а именно «другие»?

Ответы обучающихся: Он как будто противопоставляет себя им. Он жив, а они все мертвы. Он вернулся с войны, а они нет.

Преподаватель: Посмотрите ещё раз на обе строки. Так за что же чувствует вину автор?

Ответы обучающихся: На фронте они были все вместе, а сейчас их уже нет. Он чувствует вину за то, что он жив, а они все погибли.

Преподаватель: Прочитайте следующие строки. *В том, что они – кто старше, кто моложе – Остались там,*

Как вы думаете, о чём нам говорит автор словами «кто старше, кто моложе»?

Ответы обучающихся: Он говорит, что на войне погибли люди разных поколений: и совсем молодые и даже старики. Война унесла жизни миллионов людей.

Преподаватель: Обратите внимание на глагол «остаться». Какие вы знаете выражения с этим глаголом?

Ответы обучающихся: Остаться молодыми, остаться в прошлом, остаться навсегда.

Преподаватель: Почему, как вы думаете, сразу после сообщения об их возрасте, автор пишет: «остались там»? Что он говорит нам?

Ответы обучающихся: Они не вернулись с войны, они остались там навсегда. Они навсегда остались в том возрасте, в каком ушли. Они навсегда остались в том времени, когда шла война.

Преподаватель: Прочитайте следующие строки стихотворения.

Остались там, и не о том же речь,

Что я их мог, но не сумел сберечь.

Преподаватель: Что значит «сберечь»? Подберите синоним к этому глаголу.

Ответы обучающихся: Сохранить. Это значит, относиться внимательно, бережно, чтобы сохранить, или хотя бы постараться сохранить целым.

Преподаватель: Как вы думаете, почему автор говорит, что он мог сберечь их, но не сумел? Какая ситуация могла быть?

Ответы обучающихся: Может быть, он был командиром, он отдал неверный приказ, и его подчинённые погибли. Может быть, он был доктором и не смог помочь всем раненым. Может быть он помогал, спасал товарищей, но не смог всех спасти.

Преподаватель: Скажите, а он мог спасти всех?

Ответы обучающихся: Это невозможно. На войне всегда гибнут люди. Это закон войны. Не всегда команда «В атаку!» верна, но без этой команды невозможно победить.

Преподаватель: Мы подошли к финальной строке стихотворения. Как вы думаете, о чём говорит в ней автор?

Ответы обучающихся: Уже поздно, никого спасти нельзя, и причина его чувства вины не важна. Он никогда не забудет тех, кто погиб за Родину. Он хотел бы отдать свою жизнь тем, кто погиб.

Преподаватель: А сейчас посмотрите, как автор заканчивает своё стихотворение.

Речь не о том, но всё же, всё же, всё же...

Почему, как вы думаете, в конце автор несколько раз повторяет слова «всё же» и ставит многоточие?

Ответы обучающихся: Автор понимает, что он всегда будет помнить о тех, кто погиб, и будет чувствовать себя виноватым.

Преподаватель: Посмотрите, пожалуйста, на первую строку стихотворения. Какой глагол использует здесь автор? Скажите, этот глагол выражает мысли или чувства?

Ответы обучающихся: Автор использует глагол «знать». Он выражает мысли.

Преподаватель: Почему, как вы думаете, автор в начале стихотворения использует именно этот глагол?

Ответы обучающихся: Он умный человек и понимает, что не виноват в гибели людей на войне.

Преподаватель: Посмотрите ещё раз на финальные строки. Какое противоречие возникает между первой строкой стихотворения и его финалом?

Ответы обучающихся: Автор понимает, что не виноват, но сердцем чувствует свою вину за то, что он жив, а они погибли.

Преподаватель: В первом варианте стихотворения было ещё две строки, но затем автор их убрал. Вот эти строки:

Не знаю. Только знаю, в дни войны

На жизнь и смерть у всех права равны.

Скажите, как эти строки меняют основную идею стихотворения?

Ответы обучающихся: В них автор утверждает, что точно нет никакой его вины перед погибшими, потому что это закон войны. У каждого свой жизненный путь, своя судьба, кто-то погиб, а кто-то остался жить.

Преподаватель: Как вы думаете, почему автор убрал эти строки?

Ответы обучающихся: В этих строках есть уверенность в невинности, но чувства автора другие – он страдает, вспоминая погибших, и чувствует вину перед ними и их близкими.

Преподаватель: Прочитайте стихотворение полностью.

Я знаю, никакой моей вины

В том, что другие не пришли с войны,

В том, что они – кто старше, кто моложе –

Остались там, и не о том же речь,

Что я их мог, но не сумел сберечь, –

Речь не о том, но всё же, всё же, всё же... [4, т. 3, с. 74]

Как вы думаете, можно ли сказать, что это сти-

хотворение написано о вине только перед погибшими в боях Великой Отечественной войны?

Ответы обучающихся: Нет, это стихотворение относится к каждому, кто видел смерть на войне и кто никогда этого не забудет. Оно о чувствах человека любой национальности и любой веры, ведь нравственные ценности у нас общие. Это чувство вины любого человека Земли, за то, что на Земле существуют войны.

Далее предлагается прослушать данное стихотворение в исполнении талантливого русского актёра Василия Семёновича Ланового.

В качестве творческого письменного задания обучающимся было предложено написать сочинение-рассуждение на тему: «Вечный долг живых перед мёртвыми».

В заключение отметим, что работа с поэтическим текстом является важной частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Читая поэтический текст, стремясь проникнуть в глубину авторского слова, иноязычный читатель духовно сближается с русским языком, его богатством и своеобразием. Те чувства и переживания, которые рождает у иностранного обучающегося поэтическое произведение на русском языке, сближают его с культурой нашей страны, её великим наследием. Но что особенно важно – в каждом художественном произведении русской литературы он может услышать себя, услышать то, что важно для каждого человека вне зависимости от его национальности – услышать обращение к человеческой душе, её вечным нравственным ценностям, общим для всех людей.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.

2. Есин А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.

3. 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.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2012. – 372 с.

4. Твардовский А.Т. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Художественная литература, 1976–1983.

Секованов Валерий Сергеевич

доктор педагогических наук, профессор

Фатеев Александр Сергеевич

Матыцина Татьяна Николаевна

кандидат физико-математических наук, доцент

Дорохова Жанна Викторовна

Костромской государственной университет

Sekovanovvs@yandex.ru, hlg2009@yandex.ru, taturja@ya.ru, zanna4444@mail.ru

ПОСТРОЕНИЕ ФРАКТАЛОВ С ПОМОЩЬЮ АФФИННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ*

В данной работе рассматривается подход, нацеленный на развитие креативности студентов при построении фракталов с помощью аффинных преобразований. Предлагается тетрадная форма обучения, включающая четыре вида творческой деятельности: математическая, алгоритмическая, художественная и информационная. Такой подход дает возможность студенту оказаться в роли математика, программиста, компьютерного художника и активного пользователя Интернет, который умеет находить и анализировать научные статьи и сайты.

Ключевые слова: креативность, развитие креативности, форма обучения, студенты, фракталы.

Как известно, креативность в самом широком смысле характеризует способность личности к творчеству. Гилфорд выделил следующие параметры креативности:

- а) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;
- б) семантическая гибкость – способность выявить основные свойства объекта и предложить новый способ его использования;
- в) образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;
- г) семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации [4].

Мы будем понимать креативность как неотъемлемую часть человеческой духовности, определяющую устойчивую характеристику личности, способной творчески мыслить, осуществлять творческую деятельность, изменять стереотипы с целью создания нового, воспринимать и чувствовать проблемы, новизну, красоту и гармонию, прогнозировать результаты деятельности, нестандартно решать широкий круг задач, которые ставит информационное общество [4].

Фрактал для студента является новым понятием, изучение которого требует нестандартного мышления. Поскольку фракталы являются одними из самых красивых математических объектов, то изучение данной темы развивает у студента эстетические качества.

При изучении темы «Построение фракталов с помощью аффинных преобразований» студенту предлагаются четыре вида творческой деятельности: математическая (изучение метрических свойств фракталов и изучение аффинных преобразований), алгоритмическая (разработка алгоритмов для построения фракталов с помощью информаци-

онных и коммуникационных технологий (ИКТ)), эстетическая (создание художественных композиций с помощью фракталов), информационная (анализ литературы и сайтов, посвященных фракталам). Таким образом, реализуется тетрадная форма творческой деятельности студента, нацеленная на развитие его креативности. В работах [1–13] излагается методика изучения математики и фрактальных множеств, находящихся в настоящее время приложении от педагогики до нанотехнологий.

Опишем каждый вид деятельности студента при изучении темы «Построение фракталов с помощью аффинных преобразований».

I. Математическая деятельность. В качестве начальной фигуры возьмем квадрат единичной длины и к каждой его точке применим совокупность аффинных преобразований, записанных в матричной форме. Суть конструирования фрактала, сводится к выбору аффинных преобразований и использованию итерационных процессов (на рис. 1 указан метод определения аффинного преобразования T) (см. также [11]).

Пусть квадрат $OACB$ переходит в параллелограмм $O'A'C'B'$ (см. рис. 1) при аффинном преобразовании T , заданном системой соответствий (1)

$$\begin{aligned} O(0,0) &\rightarrow O'(b^1, b^2) \\ A(0,1) &\rightarrow A'(a_1^2, a_2^2) \\ B(1,0) &\rightarrow B'(a_1^1, a_2^1) \end{aligned} \quad (1)$$

Тогда аффинное преобразование можно представить в матричной форме:

$$T \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a_1^1 - b^1 & a_2^1 - b^1 \\ a_1^2 - b^2 & a_2^2 - b^2 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} b^1 \\ b^2 \end{pmatrix}.$$

Суть алгоритма построения фрактала достаточно проста. На первом шаге исходный квадрат преобразуется несколькими аффинными преобразованиями в параллелограммы. На втором шаге каждый параллелограмм с помощью тех же аффинных преобразований вновь преобразуется в параллелограмм и данный процесс продолжается.

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304).

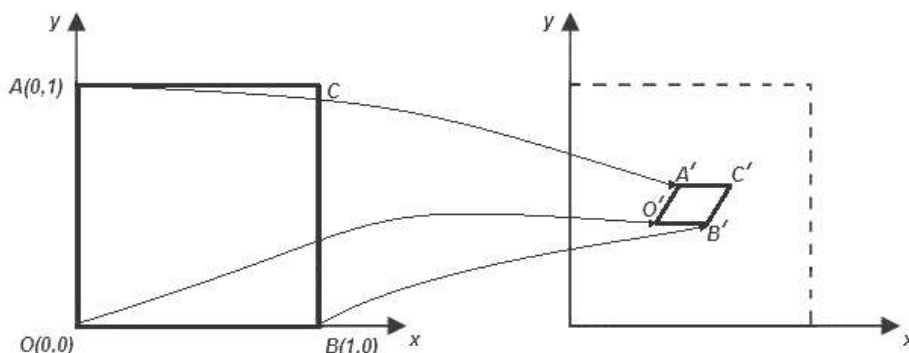


Рис. 1. Выбор аффинного преобразования

Фрактал 1. Кленовый лист. Математическая сторона построения фракталов, связанная с итерационными процессами, разработана Хагчинсоном, а алгоритм построения предложен Барнсли. В качестве начальной фигуры возьмем квадрат единичной длины и к каждой его точке применим совокупность аффинных преобразований, записанных в матричной форме:

$$A_1 : \begin{pmatrix} 0,121 & -0,575 \\ 0,332 & 0,209 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} -0,57 \\ 0,1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0,121 \cdot x - 0,575 \cdot y - 0,57 \\ 0,332 \cdot x + 0,209 \cdot y + 0,1 \end{pmatrix};$$

$$A_2 : \begin{pmatrix} 0,121 & 0,575 \\ -0,332 & 0,209 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0,57 \\ 0,1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0,121 \cdot x + 0,575 \cdot y + 0,57 \\ -0,332 \cdot x + 0,209 \cdot y + 0,1 \end{pmatrix};$$

$$A_3 : \begin{pmatrix} 0,5 & 0,04 \\ 0,04 & 0,6 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0,04 \\ 0,8 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0,5 \cdot x + 0,04 \cdot y + 0,04 \\ 0,04 \cdot x + 0,6 \cdot y + 0,8 \end{pmatrix};$$

$$A_4 : \begin{pmatrix} -0,113 & -0,196 \\ 0,196 & -0,113 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} -0,2 \\ -0,46 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -0,113 \cdot x - 0,196 \cdot y - 0,2 \\ 0,196 \cdot x - 0,113 \cdot y - 0,46 \end{pmatrix};$$

$$A_5 : \begin{pmatrix} -0,113 & 0,196 \\ -0,196 & -0,113 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0,2 \\ -0,46 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -0,113 \cdot x + 0,196 \cdot y + 0,2 \\ -0,196 \cdot x - 0,113 \cdot y - 0,46 \end{pmatrix};$$

$$A_6 : \begin{pmatrix} 0 & 0 \\ 0 & 0,4 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ -0,6 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \cdot x + 0 \cdot y + 0 \\ 0 \cdot x + 0,4 \cdot y - 0,6 \end{pmatrix};$$

Построение данного фрактала осуществляется с помощью аффинных преобразований $A_1, A_2, A_3, A_4, A_5, A_6$ (рис. 2) (см. также [13]).

Условимся матричную форму T записывать в виде:

$(a_1^1 - b^1, a_2^1 - b^1, a_1^2 - b^2, a_2^2 - b^2, b^1, b^2)$ (см. рис. 1).

Тогда наши 6 преобразований будут иметь вид:

- $(0,121, -0,575, 0,332, 0,209, -0,57, 0,1)$,
- $(0,121, 0,575, -0,332, 0,209, 0,57, 0,1)$,
- $(0,5, 0,04, 0,04, 0,6, 0,04, 0,8)$,
- $(-0,113, -0,196, 0,196, -0,113, -0,2, -0,46)$,
- $(-0,113, 0,196, -0,196, -0,113, 0,2, -0,46)$,
- $(0,0, 0,4, 0, -0,6)$.

Блок-схема, указывающая построение фрактала, приведена на рисунке 7.

Заметим, что при построении фракталов с помощью аффинных преобразований возникают

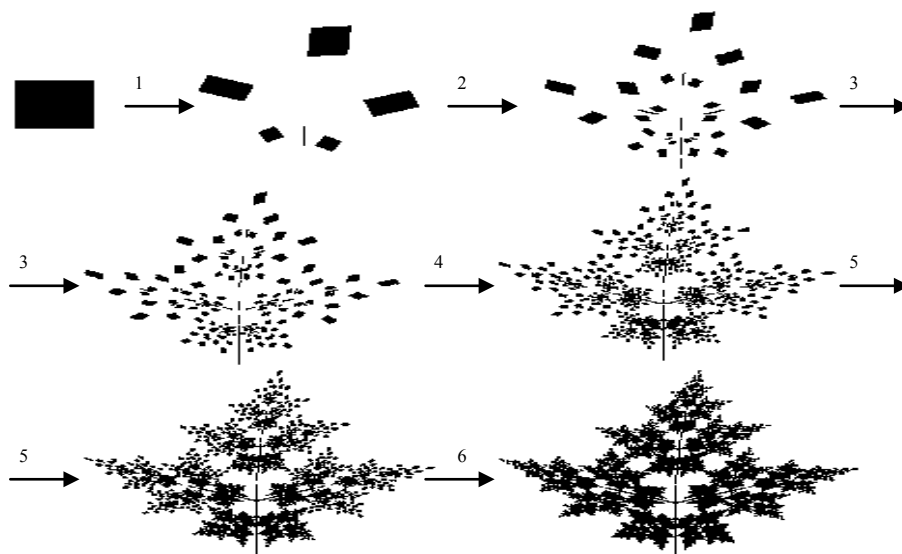


Рис. 2. Кленовый лист

трудности: подбор коэффициентов в матрицах, обеспечивающий построение соответствующей компоненты фрактала; выбор количества аффинных преобразований, наиболее адекватно обеспечивающих построение фрактала; выбор среды программирования, обладающей достаточным арсеналом средств, необходимых для построения фрактала. Следует отметить, что перед разработкой алгоритма обучаемым полезно повторить темы: «задание матрицы аффинного преобразования», «умножение и сложение матриц». Базируясь на математических алгоритмических знаниях, студент строит блок-схему. При разработке алгоритма построения фрактала с помощью аффинных преобразований обучаемым важно достаточно хорошо знать графические средства, которыми обладает данная среда программирования и уметь навыки программирования.

Фрактал 2. Пыль Серпинского. Для построения пыли Серпинского можно использовать четыре сжимающих геометрических преобразования, каждое из которых переводит исходный квадрат в соответствующие квадраты (рис. 3–4).

$$T_1 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix};$$

$$T_2 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 2/3 \end{pmatrix};$$

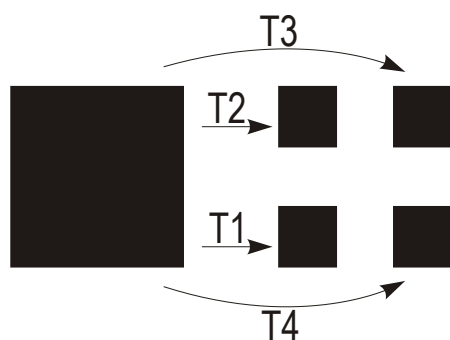


Рис. 3. Аффинные преобразования

$$T_3 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 2/3 \end{pmatrix};$$

$$T_4 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Опыт преподавания фрактальной геометрии в рамках дисциплин по выбору показывает, что обучение фрактальной геометрии обуславливает актуализацию знаний учащихся и обеспечивает включение их в самостоятельный поиск решений нестандартных задач, способствует интеграции модальностей восприятия обучаемых и развитию креативности учащихся посредством формирования системы креативных качеств, адекватных специальным видам творческой математической деятельности. Ниже мы приводим изображения фракталов с помощью аффинных преобразований и ИКТ (рис. 3–4 и [11]).

Фрактал 3. Узоры. Подберем соответствующие коэффициенты матриц для построения фрактала Узоры и строим четыре итерации фрактала (рис. 5).

Фрактал 4. Летучая мышь. Фрактал Летучая мышь (рис. 6) строится с помощью аффинных преобразований (блок-схема построения фрактала изображена на рисунке 8).

II. Алгоритмическая деятельность. Приведем алгоритм построения фрактала «Кленовый лист» (рис. 7).

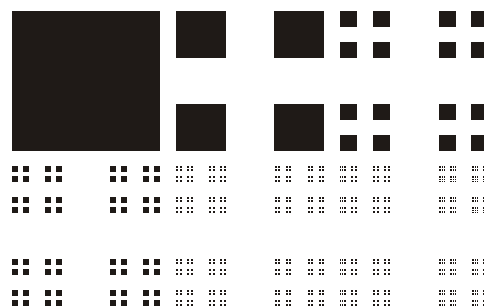


Рис. 4. Итерации пыли Серпинского

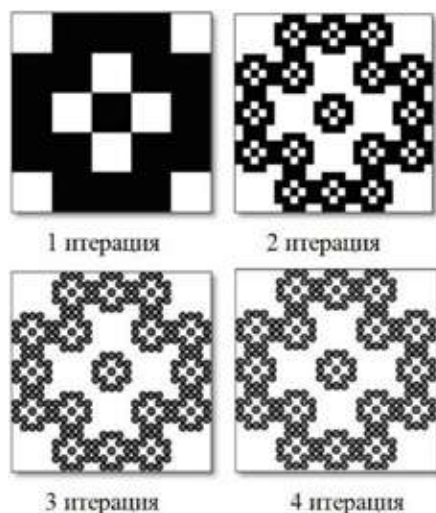


Рис. 5. Узоры

- (1/5,0,0,1/5,0,1/5),
- (1/5,0,0,1/5,0,2/5),
- (1/5,0,0,1/5,0,3/5),
- (1/5,0,0,1/5,1/5,0),
- (1/5,0,0,1/5,1/5,1/5),
- (1/5,0,0,1/5,1/5,3/5),
- (1/5,0,0,1/5,1/5,4/5),
- (1/5,0,0,1/5,2/5,0),
- (1/5,0,0,1/5,2/5,2/5),
- (1/5,0,0,1/5,2/5,4/5),
- (1/5,0,0,1/5,3/5,0),
- (1/5,0,0,1/5,3/5,1/5),
- (1/5,0,0,1/5,3/5,3/5),
- (1/5,0,0,1/5,3/5,4/5),
- (1/5,0,0,1/5,4/5,1/5),
- (1/5,0,0,1/5,4/5,2/5),
- (1/5,0,0,1/5,4/5,3/5).



Рис. 6. Фрактал Летучая мышь

Укажем программу построения фрактала «Пыль Серпинского» (см. 12]).

```
(1) uses graph;
(2) const
(3) iter = 3;
(4) x_max = 160;
(5) y_max = 160;
(6) tr_num = 4;
(7) tr: array [1..tr_num,1..6] of real = ((1/3,0,0,1/3,0,0),
(8)                                     (1/3,0,0,1/3,0,2/3),
(9)                                     (1/3,0,0,1/3,2/3,2/3),
(10)                                    (1/3,0,0,1/3,2/3,0));
(11) type
(12) Mass = array [0..y_max, 0..x_max] of byte;
(13) procedure SetZero(var m: Mass );
(14) var x, y: integer;
(15) begin
(16) for y:=0 to y_max do
(17) for x:=0 to x_max do
(18) m[y, x]:=0;
(19) end;
(20) var
(21) i,j,k,l,x,y, dr,dm: integer;
(22) S, T: Mass;
(23) begin
(24) For i:=y_max div 4 to 3*y_max div 4 do
(25) For j:=x_max div 4 to 3*x_max div 4 do
(26) T[i, j]:=1;
(27) For k:=1 to iter do begin
(28) For i:=0 to y_max do
(29) For j:=0 to x_max do begin
(30) If T[i, j]=1 then
(31) For l:=1 to tr_num do begin
(32) x:=Round(tr[l,1]*j+tr[l,2]*i+tr[l,5]*x_max);
(33) y:=Round(tr[l,3]*j+tr[l,4]*i+tr[l,6]*y_max);
(34) If (y>=0) and (y<=y_max) and (x>=0) and
(x<=x_max) then
(35) S[y, x]:=1;
(36) end;
(37) end;
(38) T:=S;
(39) SetZero(S);
(40) end;
(41) dr:=detect;
(42) InitGraph(dr,dm,"");
(43) ClearDevice;
(44) For i:=0 to y_max do
(45) For j:=0 to x_max do
(46) If T[i,j]=1 then PutPixel(j, i, 15);
(47) readln;
```

```
(48) CloseGraph;
(49) end.
```

Схема работы выше приведенной программы: в первой строке подключается графический модуль, необходимый для вывода изображения на экран. Важным элементом в программе является tr – двумерный константный массив, i -ая строка которого определяет коэффициенты i -ого аффинного преобразования, применяемого к множеству. В одиннадцатой строке определяется тип $Mass$ – двумерный массив, состоящий из y_max+1 строки и x_max+1 столбца. В строках 13–19 определяется процедура, заполняющая переданный ей двумерный массив нулями. Массивы S и T определяют множество точек плоскости. В строках 24–26 задается начальное множество, представляющее собой прямоугольник. Далее в цикле по переменной k применяются аффинные преобразования. В строке 34 выполняется проверка, попадает ли точка, полученная в результате применения аффинного преобразования, в диапазон от 0 до x_max по оси абсцисс и от 0 до y_max по оси ординат. Если условие выполнено, то точка с координатами (x, y) попадает в массив S . В строках 41–43 выполняется инициализация графического режима и очистка экрана. Далее в цикле на экране отображаются точки полученного множества. Укажем на рисунке 8, записанный в виде блок-схемы алгоритм построения фрактала «Летучая мышь», базирующийся на применении аффинных преобразований.

Фрактал «Узоры» строится с помощью программы, строящей фрактал «Пыль Серпинского» при замене четырех аффинных преобразований на семнадцать аффинных преобразования, указанных на рисунке 5.

III. Информационная деятельность. Здесь студентам предлагается провести нацеленный на развитие креативности анализ книг и сайтов, связанных с темой «Построение фракталов с помощью аффинных преобразований» и последующим изложением результатов исследования в виде реферата и доклада.

Предложено провести анализ следующих книг: *Кроновер Р.М.* Фракталы и хаос в динамических системах / пер. с англ.; под ред. Т.Э. Крэнкеля. – М.: Постмаркет, 2000; *Морозов А.Д.* Введение в теорию фракталов. – М., Ижевск, 2002; *Пайтген Х.О.* Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем / Х.О. Пайтген, П.Х. Рихтер; пер. с англ.; под ред. А.Н. Шарковского. – М.: Мир, 1993; *Секованов В.С.* Элементы теории фрактальных множеств: Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013; *Шредер М.* Фракталы, хаос, степенные законы (миниатюры из бесконечного рая). – М., Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика», 2001; *Falconer K.* Fractal Geometry: Mathematical Foundations and Applications. – New York: John Wiley, 1990.

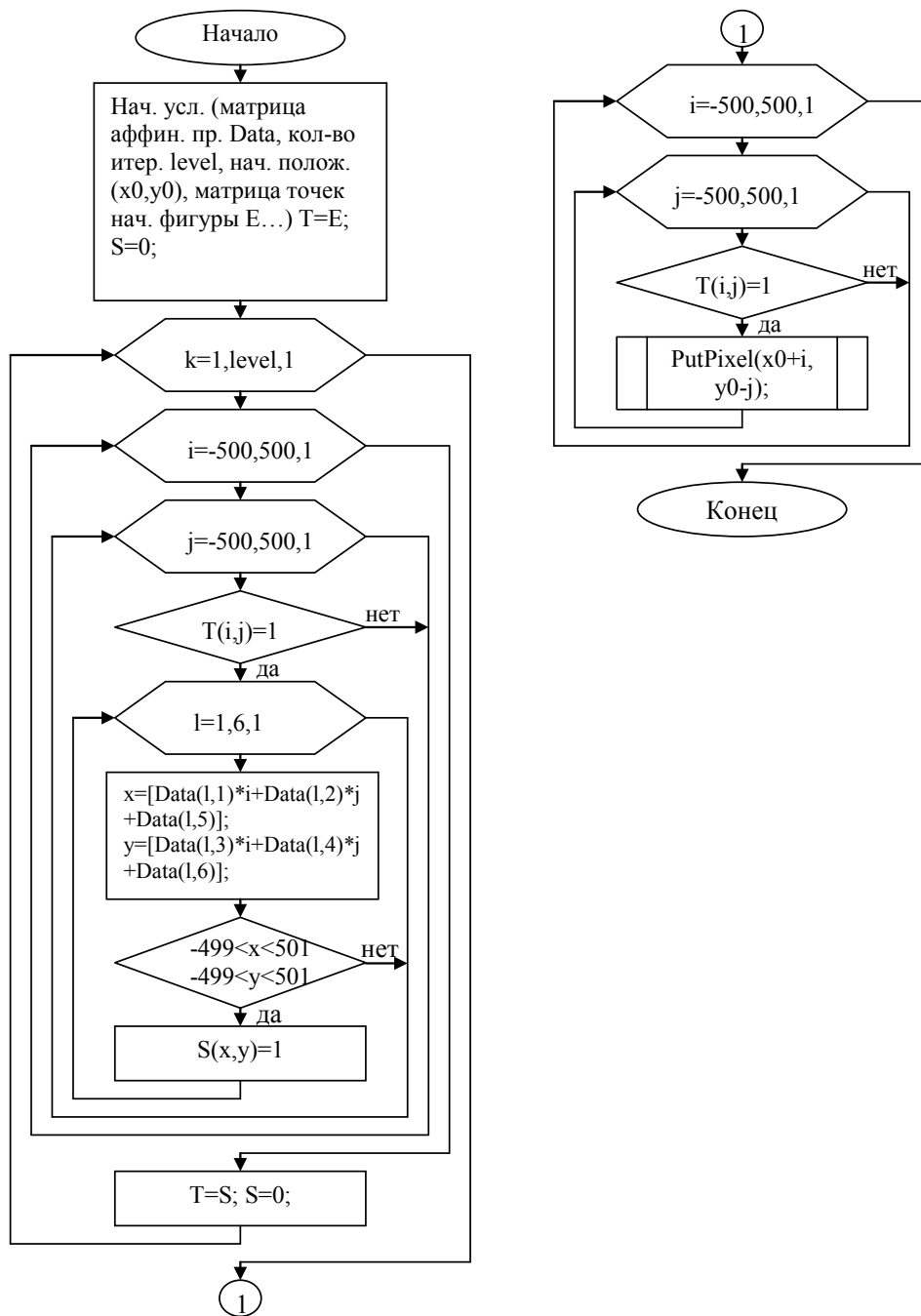


Рис. 7. Алгоритм построения фрактала «Кленовый лист»

Предложено провести анализ информации из Интернета:

1. Выставка «Strange Attractors: Signs of Chaos» http://archive.newmuseum.org/index.php/Detail/Occurrence/Show/occurrence_id/185.
2. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1169258>
3. <http://fractals.chat.ru/>
4. <http://fraktals.ucoz.ru/>
5. <http://shakin.ru/creative/fractals.html> и другие.

IV. Художественная деятельность. Приведем примеры художественных композиций (рис. 9–10), полученных с помощью фракталов и аффинных преобразований (см. [11]). Указан-

ные фракталы построены с использованием графического редактора и фракталов. Здесь авторы построения художественных композиций, оказавшись в роли компьютерного художника, развивают эстетические качества.

Таким образом, изучение темы «Построение фракталов с помощью аффинных преобразований» дает возможность студенту быть в роли математика, программиста, компьютерного художника, активного пользователя Интернет, который умеет находить и анализировать научные сайты. Анализ научных книг и сайтов развивает у студента кругозор и творческую инициативу. Все это нацелено на

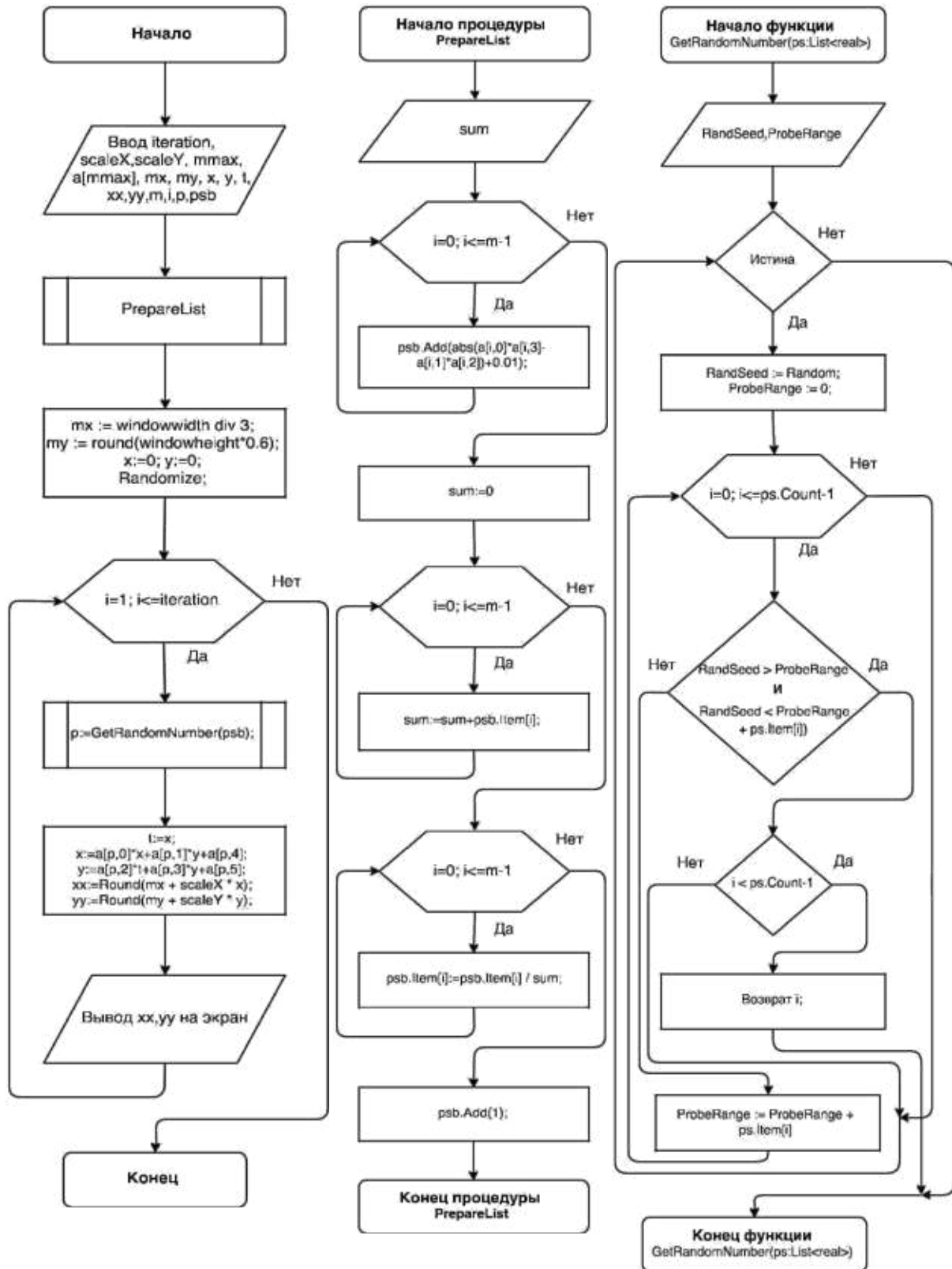


Рис. 8. Блок-схема алгоритма построения фрактала «Летучая мышь»



Рис. 9. Папоротник

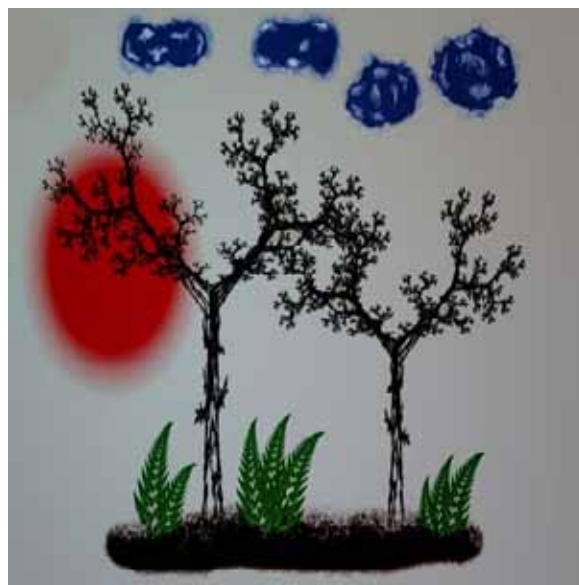


Рис. 10. Лесной пейзаж

развитие его креативности и мотивации изучения как математики, так и информатики.

Библиографический список

1. Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Информационная безопасность в свете некоторых фактов из области математического образования // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2016. – № 1 (11). – С. 35–44.

2. Матыцина Т.Н. Изучение фрактальной геометрии с помощью информационных технологий // Информатизация образования – 2010: материалы Междунар. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 306–311.

3. Матыцина Т.Н. Об одной форме проведения контрольных мероприятий // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: Материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 83–86.

4. Секованов В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 279 с.

5. Секованов В.С., Миронкин Д.П. Изучение преобразования пекаря как средство формирования креативности студентов и школьников с использованием дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 1. – С. 190–195.

6. Секованов В.С. Концепция обучения фрактальной геометрии в КГУ им. Н.А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 153–154.

7. Секованов В.С., Ивков В.А. Многоэтапное математико-информационное задание «Странные

аттракторы» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 155–157.

8. Секованов В.С. Многоэтапное математико-информационное задание «О множествах Жюлиа некоторых рациональных функций» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 23–28.

9. Секованов В.С., Фатеев А.С., Белоусова Н.В. Развитие гибкости мышления студентов при разработке алгоритмов построения дерева Фейгенбаума в различных средах // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 143–147.

10. Секованов В.С., Бабенко А.С., Селезнева Е.М., Смирнова А.О. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы как средство формирования креативности студентов» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 213–217.

11. Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. – 248 с.

12. Секованов В.С. Что такое фрактальная геометрия? – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.

13. Секованов В.С., Скрябин В.С. Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения фрактальной геометрии // Информатизация образования – 2008: Материалы Междунар. науч.-метод. конф. 27–30 мая 2008 г., г. Славянск-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2008. – С. 391–395.

Быкова Ирина Альбертовна
Заводчикова Надежда Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент

Кокорева Ирина Евгеньевна
Плясунова Ульяна Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
i.bukova@yandex.ru, zav-nadejda@yandex.ru, kokoirina@yandex.ru, plyasunova@gmail.com

УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ

В данной статье рассмотрены этапы формирования научного понятия, выделены стадии предпонятия (понятия в житейском смысле) и собственно понятия (понятие в научном смысле). Проведен сравнительный анализ таких стадий как «представление», «предпонятие», «понятие» с точки зрения субъективности восприятия и выделения существенных свойств объектов субъектом обучения. Обсуждаются вопросы целесообразности освоения школьниками научных понятий при изучении курса информатики, предлагается формирование части понятий остановить на уровне предпонятия. Говорится о необходимости осуществления анализа стадии формирования научного понятия в зависимости от этапа обучения, предлагается критерий определения необходимого уровня развития понятия на конкретной ступени изучения информатики. В статье описан пример анализа этапов формирования одного из понятий школьного курса информатики.

Ключевые слова: методика преподавания информатики, представление, понятие, предпонятие, формирование понятия, существенные свойства.

Методика преподавания любого предмета призвана ответить на три вопроса: «Зачем учить?», «Чему учить?» и «Как учить?». Обсуждение первого вопроса началось задолго до введения предмета в учебные планы школ. Вопрос актуален и в настоящее время, однако обсуждение целей изучения информатики выходит за рамки преподавания одного предмета и становится вопросом общей дидактики. Обсуждение содержания школьного курса информатики в первые 20 лет было очень бурным, однако в последнее десятилетие перечень содержательных линий не претерпел существенных изменений. Только в последнее время начали предприниматься попытки анализа психолого-педагогических аспектов преподавания информатики.

Одним из важнейших вопросов методики преподавания любого предмета является проблема формирования у учеников понятийного аппарата той отрасли науки, отражением которой является данный школьный предмет.

В настоящий момент перечень понятий, изучаемых в школьном курсе информатики, до известной степени определен, однако строгие формулировки определений многих терминов отсутствуют. Возникает вопрос: «А так ли уж необходимо школьникам знание строгих определений всех изучаемых понятий?»

Правильное использование многих понятий курса информатики не требует от ученика знания строгого определения. Например, термин «курсор» ассоциируется у обучающихся с некоторым образом. Формулировка строгого определения данного понятия не является необходимой. Однако отсутствие строгого определения понятия «Неравномерный код» приводит к ошибкам при решении задач,

т.к. обучающиеся неверно выделяют существенные свойства данного понятия.

Рассмотрим механизм формирования понятий, описанный в работах Л.С. Выготского и Н.С. Подходовой [4; 6]. Толчком к формированию понятия, как правило, служит некоторый образ, возникающий в процессе ощущения или восприятия. Далее образ восприятия преобразуется в образ представления, который может быть отсрочен во времени от восприятия. Основными характеристиками восприятий и представлений является их субъективность, однако представления обладают большей степенью обобщенности по сравнению с восприятием. Дальнейшее обобщение представления приводит к выделению субъектом существенных свойств объекта, что соответствует стадии формирования предпонятия (впервые этот термин ввел Л.С. Выгодский). На этапе предпонятия субъект еще не может определить, что одни свойства являются следствием других, следовательно, не может выделить минимальный набор существенных свойств, что необходимо для формулировки определения объекта.

Как стадия предпонятия, так и стадия понятия исключают ошибки распознавания принадлежности объектов классу понятия. Предполагается, что у учащихся сформировано предпонятие, если они могут привести примеры объектов, относящихся к классу указанного понятия, и могут выделить из группы объектов объект, относящийся к классу понятия. На данном этапе не требуется умение выделять минимальный набор существенных свойств объекта и формулировать явное определение. Формирование понятия считается завершённым, если кроме перечисленных выше действий учащиеся могут сформулировать явное определение понятия.

Черты сходства и различия стадий формирования понятий

Представление	Предпонятие (понятие в бытовом смысле)	Понятие (понятие в научном смысле)
Вторичный образ объекта	Мысль об объекте, выраженная в слове	Мысль о объекте, выраженная в слове
Обучающийся обобщает как существенные, так и несущественные свойства объекта	Обучающийся обобщает только существенные свойства объектов Обучающийся не может выделить минимальный набор существенных свойств.	Обучающийся обобщает только существенные свойства объектов Обучающийся может выделить минимальный набор существенных свойств.
Субъективно, так как складывается в индивидуальном опыте человека. Одно и то же представление у людей различно по яркости, полноте, точности и т.п.	Складывается не только за счет практической, но и теоретической деятельности. Субъективность еще присутствует: разные люди могут выделять различные наборы существенных свойств, достаточные для выделения понятия	Складывается в теоретической и практической деятельности многих поколений людей. У больших групп людей понятия одинаковы.
Не все явления и процессы можно представить	Мыслить в предпонятиях можно о любых процессах или явлениях	Мыслить в понятиях можно о любых процессах или явлениях

В жизни мы, как правило, пользуемся обобщёнными представлениями – предпонятиями, не задумываясь о тех существенных признаках, которые позволяют нам объединять образы в единое целое.

Таким образом, формирование понятий проходит следующие этапы: образ восприятия – представление – обобщенное представление или предпонятие – понятие – система понятий. Черты сходства и различия трех из этих стадий представлены в таблице 1.

Необходимо заметить, что использование термина «предпонятие» весьма условно. Вслед за Л.С. Выготским и Н.С. Подходовой [4; 6] мы считаем необходимым выделение данной стадии формирования понятия, так как в курсе информатики различные понятия осваиваются на разном уровне.

Курс информатики имеет концентрическую структуру и может иметь от двух до четырех центров. Некоторые понятия курса информатики можно встретить на каждом из центров, некоторые используются только в старшей школе.

Прежде чем приступить к разработке методики работы с изучаемым понятием, учителю необходимо определить, на какой стадии формирования понятия целесообразно остановиться на данном этапе изучения предмета. Если для выполнения операции подведения под понятие ученику будет необходима вербальная формулировка существенных свойств понятия, то необходимо пройти стадию «предпонятие» и дойти до стадии «понятие» или даже «система понятий». Если же использование понятия на данном этапе изучения информатики не требует от учащихся понимания взаимосвязи его существенных свойств, тогда может быть целесообразным завершение работы с понятием на стадии предпонятия.

Для иллюстрации вышесказанного рассмотрим этапы формирования понятия «IP-адрес компьютера» в школьном курсе информатики. До последнего времени тема «Телекоммуникации» изучалась

преимущественно в базовом и профильном курсах информатики, однако проникновение информационных технологий во все сферы современной жизни способствует тому, что тема спускается на уровень пропедевтического курса информатики.

Вопросы адресации в сети Интернет рассматриваются уже в 5–6 классах, формирование представлений о доменной системе имён и IP-адресе компьютера можно начинать уже на этом этапе. Так как на данном этапе информация носит чисто ознакомительный характер, то можно ограничиться приведением примеров IP-адреса некоторых компьютеров и перечислить следующие существенные свойства IP-адреса компьютера: адрес компьютера в сети является уникальным, адрес представлен в числовом формате.

В базовом курсе информатики вопросы устройства компьютера и компьютерных сетей рассматривается более подробно, круг решаемых задач расширяется, поэтому перечень рассматриваемых существенных свойств понятия уточняется. В частности, добавляются существенные свойства: «IP-адрес компьютера представляет собой 32-битное или 128-битное двоичное число»; «IP-адрес представляется для пользователя в виде последовательности 4 десятичных целых чисел в диапазоне от 0 до 255, разделенных точкой»; обсуждается взаимосвязь этих свойств.

В профильном курсе информатики происходит формирование системы понятий за счет введения новых понятий, таких как «маска сети», «адрес подсети», «адрес компьютера в подсети», «класс сети» и «физический адрес или MAC-адрес», которые рассматриваются во взаимосвязи с понятием «адрес компьютера в сети».

Таким образом, формирование понятия проходит стадии от перцепта до предпонятия на пропедевтическом этапе и от предпонятия до системы понятий в базовом и профильном курсах информатики.

Итак, уровни формирования понятия в школьном курсе информатики могут быть разными, а, следовательно, и методика работы с этими понятиями может существенно отличаться. Для повышения эффективности процесса обучения информатике целесообразно провести работу по выделению этапов формирования основных понятий школьного курса информатики с учетом этапа обучения. Такая работа проводится в настоящее время на кафедре теории и методики обучения информатике ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, что отражено в работах [1; 2; 3; 5].

Библиографический список

1. *Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Плясунова У.В.* Актуализация знаний учащихся при работе с понятием на уроках информатики // Математика и информатика, астрономия и физика, экономика и технология и совершенствование их преподавания: материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – С. 203–207.
2. *Быкова И.А., Жохова Е.Ю., Заводчикова Н.И., Плясунова У.В.* Виды определений в школьном курсе информатики // Математика и информатика, астрономия и физика, экономика и технология и совершенствование их преподавания: материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – С. 207–211.
3. *Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Плясунова У.В.* Работа с определением понятия в школьном курсе информатики // Математика и информатика, астрономия и физика, экономика и технология и совершенствование их преподавания: материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – С. 230–236.
4. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. – Ижевск: «Урмуртский университет», 2001. – 304 с.
5. *Корнилов П.А., Яцканич А.И.* Система компьютерной диагностики знаний для выявления и устранения пробелов в знаниях обучаемых // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 24–28.
6. *Подходова Н.С.* Теоретические основы построения курса геометрии 1–6 классов: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 395 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.3

Самохвалова Анна Геннадьевна
доктор психологических наук, доцент

Румянцев Юрий Викторович
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет
samohvalova@kmt.ru, rum_kpn@mail.ru

СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ*

Статья посвящена проблеме взаимодействия педагогических коллективов с семьями обучающихся (на примере школ Костромской области). Представлены результаты комплексной диагностики родителей учеников с 1 по 11 класс ($n = 2358$): выявлены роль образовательного учреждения в воспитании у детей жизненно-важных качеств, виды учебной и внеучебной деятельности, которые используются в воспитательной работе школ, а также степень участия ребенка в этих видах деятельности; определены формы взаимодействия учителей с родителями, ожидания родителей в отношении воспитательной работы в образовательных организациях, актуальные проблемы, требующие модернизации системы взаимодействия школы с семьей.

Ключевые слова: школа, система воспитания, воспитательная деятельность, взаимодействие педагогов и родителей, формы взаимодействия, воспитательный потенциал семьи.

Постановка проблемы

При обсуждении проблем воспитания в психолого-педагогической науке и практике аксиомой является признание необходимости сотрудничества семьи и образовательных организаций, единство их требований и ценностных ориентиров в реализации воспитательных функций. Однако на практике это плодотворное сотрудничество наблюдается крайне редко.

В рамках гуманитарной парадигмы Н.Е. Щуркова разработала концепцию формирования образа жизни, достойной Человека, которая понимается как бытие человека, руководствующегося в отношении к миру стремлением к истине, добру и красоте. Воспитание определяется как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека [8]. Очевидно, что без взаимодействия педагога с семьей, без использования традиций, воспитательного потенциала предков невозможно сформировать образ жизни и базовые ценности Человека.

В концепции педагогической поддержки ребенка и процесса его развития О.С. Газман исходит из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух существенно различных процессов – социализации и индивидуализации. Особое значение придается процессу индивидуализации – тому, что делает человека неповторимым, уникальным. Рассматривая педагогическую поддержку как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением

в обучении; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) [3], необходимо постоянно запрашивать от родителей информацию об особенностях социализации и индивидуализации ребенка, инициировать родительскую поддержку в решении жизненно-важных проблем ребенка вне школы, согласовывать методы и приемы воспитательного воздействия.

Используя в воспитательной работе субъектно-ориентированные технологии, чрезвычайно значимые для развития субъектных качеств ребенка, педагог должен создавать условия для самостоятельного принятия детьми осознанных решений и выбора действий, мотивировать их активность, подбирать средства, методики самопознания, самоопределения, создавать ситуации выбора, поддерживать ребенка в ситуациях затруднения, организовывать анализ и рефлексию [1]. Эта деятельность, на наш взгляд, будет более успешна, если подключать к различным ее этапам родителей, хорошо знающих индивидуальные особенности и потенциалы своих детей. Кроме того, целесообразно было бы обучать родителей субъектно-ориентированным техникам, чтобы они могли помогать детям в решении жизненных проблем и противоречий, обсуждать с ними возможные пути выхода из трудных ситуаций, стимулировать их социальную и коммуникативную активность в повседневной жизни [5].

Взаимодействие педагогов с родителями необходимо выстраивать на принципах рефлексивности, интерактивности и самореализации всех участников воспитательного процесса [6]. Основными правилами взаимодействия школы с семьей должны быть укрепление и повышение авторитета родителей; доверие к воспитательным возможно-

* Подготовлено в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

ствам родителей, повышение уровня их педагогической культуры и активности в воспитании; педагогический такт, недопустимость вторжения в жизнь семьи; жизнеутверждающий настрой в решении проблем воспитания, ориентация на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания [2].

Однако результаты экспертной оценки 45 педагогов и 50 родителей показали недостаточную реализацию вышеуказанных принципов и соблюдение правил взаимодействия школы с семьей. Это и послужило основанием для проведения комплексного исследования.

Организация исследования

Целью нашего исследования было выявление характера взаимодействия современной школы с семьей и степени удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательных организаций. Эмпирическую базу исследования составили школы г. Костромы и Костромской области трех типов:

– городские общеобразовательные школы (средняя общеобразовательная школа № 3 городского округа г. Волгореченск Костромской области, средняя общеобразовательная школа № 38 им. дважды Героя Советского Союза А.П. Шилина г. Костромы, средние общеобразовательные школы № 21, № 24, № 29 г. Костромы;

– городские гимназии, лицеи г. Костромы («Гимназия №1», «Лицей №34»);

– сельские малокомплектные школы Костромской области (Чернопенская и Шолоховская средние школы Костромского и Красносельского районов).

В исследовании приняли добровольное участие 2358 родителей учащихся с 1 по 11 класс. Комплексная диагностика проводилась с использованием анкет, разработанных А.А. Андреевым, Е.Н. Степановым, Л.В. Байбородовой [7], модифицированных и дополненных нами в соответствии с задачами исследования, и включала следующие содержательные блоки: получение информации об оценке родителями роли образовательного учреждения в воспитании у детей жизненно-важных качеств; выявление видов учебной и внеучебной деятельности, которые используются в воспитательной работе школы, а также степень участия ребенка в этих видах деятельности; определение форм взаимодействия педагогических коллективов школ с родителями; степень использования в воспитательной работе потенциалов взаимодействия с семьей и общую оценку удовлетворенности родителей системой воспитания в школе.

Роль школы в воспитании жизненно-важных качеств детей

Целью первой серии комплексной диагностики было получение информации об оценке родителя-

ми роли образовательного учреждения в воспитании у детей жизненно-важных качеств, распределенных на три блока:

а) блок поведенческих качеств: активность (умение проявлять инициативу, ставить цель и добиваться ее), дисциплинированность (умение следовать установленным правилам в делах), ответственность (умение держать слово, отвечать за свои поступки), воля (умение не отступать перед трудностями), хорошие манеры поведения (соблюдение правил этики, владение техниками общения), социальная гибкость (умение анализировать ситуацию и согласовывать свои действия с требованиями ситуации и окружающих людей, способность перестраивать свои планы), коммуникабельность (общительность, владение разнообразными средствами общения, умение разрешать конфликтные ситуации);

б) блок жизненной компетентности: жизнерадостность (способность принимать жизнь во всех ее проявлениях и радоваться жизни), образованность (ценность знаний, стремление к познанию, эрудированность), интеллект (способность здраво и логично мыслить, решать нестандартные задачи), амбициозность (стремление к самореализации, желание максимально развить свои способности и добиться успеха в жизни), самостоятельность (способность самому принимать ответственные жизненные решения), самоконтроль (умение сдерживать себя, планировать и контролировать свои действия), самоанализ (умение анализировать свои поступки, признавать и исправлять свои ошибки);

в) блок морально-психологических качеств личности: честность в отношениях с людьми, доброта в отношениях с людьми, чуткость в отношениях с людьми, справедливость в отношениях с людьми, терпимость к взглядам и мнениям других людей, готовность помогать людям, умение понимать и прощать других людей.

Родителям предлагалось оценить, в какой степени образовательное учреждение, которое посещает их ребенок, воспитывает у него вышеперечисленные качества личности (использовалась пятибалльная шкала: 5 – в полной мере; 4 – в значительной степени; 3 – на достаточном уровне; 2 – в незначительной степени; 1 – практически не воспитывает). Расчет средних показателей позволил определить роль образовательного учреждения в развитии перечисленных качеств личности у обучающихся (менее 3 баллов – недостаточная роль, 3–4 балла – значительная, выше 4 баллов – высокая).

В таблице 1 представлены обобщенные данные по сельским, городским общеобразовательным школам, лицеям, гимназиям Костромской области.

Результаты показали достаточно благоприятное отношение родителей всех образовательных учреждений к организации воспитательной работы в школе (степень удовлетворенности средняя

Роль школы в воспитании жизненно-важных качеств подрастающего поколения

Школа	Блок поведенческих качеств учащихся	Блок жизненной компетентности	Блок морально-психологических качеств личности	Средний показатель по школе
<i>Сельские общеобразовательные школы</i>				
Чернопенская средняя школа	3,8	3,8	4,2	3,9
Шолоховская средняя школа	4,2	4,2	4,5	4,3
Средний балл	4,0	4,0	4,4	4,1
<i>Городские общеобразовательные школы</i>				
Школа № 3 г. Волгореченск	3,9	3,9	4,2	4,0
Школа № 21 г. Костромы	4,2	4,1	4,3	4,2
Школа № 24 г. Костромы	4,7	4,7	4,8	4,7
Школа № 29 г. Костромы	4,1	4,1	4,3	4,2
Школа № 38 г. Костромы	3,8	3,8	3,9	3,8
Средний балл	4,1	4,1	4,3	4,2
<i>Гимназии, лицеи</i>				
Гимназия №1 г. Костромы	3,7	3,7	3,9	3,8
Лицей №34 г. Костромы	4,0	4,1	3,8	4,0
Средний балл	3,9	3,9	3,9	3,9

и высокая). Наиболее всего системой воспитания удовлетворены родители городских и сельских общеобразовательных школ. В этих организациях приоритет отдается воспитанию *морально-психологических качеств личности*. В гимназиях и лицеях, как стало известно из бесед с родителями, педагогический коллектив более ориентирован на качество процесса обучения, предметную подготовку учащихся, приобретение ими академических знаний. Воспитательная деятельность не является приоритетной в образовательном процессе.

Родители учащихся школы № 24 (4,7 баллов), школы № 21 и Шолоховской средней школы (4,2 баллов), школы № 29 (4,1 баллов) отмечают максимально высокие результаты в воспитании *поведенческих качеств личности* детей, таких как активность, ответственность, волевые качества, социальная гибкость (особенно в начальной и средней школе). *Жизненные компетенции учащихся* – самостоятельность, самоконтроль, самоанализ, вера в себя и др., целенаправленно формируются (особенно в старших классах) в школе № 24 (4,7 баллов), Шолоховской средней школе (4,2 баллов), школах № 21, № 29, лицее № 34 (4,1 баллов). Лидером в воспитании *морально-психологических качеств личности*, таких как честность, доброта, чуткость, толерантность, отзывчивость, также является школа № 24 (4,8 баллов), Шолоховская средняя школы (4,5 баллов), школы № 21, № 29 (4,3 баллов). Воспитанию этих качеств отводится важное место как в начальной, так и в основной школе. Все эти качества чрезвычайно важны для развития ребенка как субъекта деятельности и общения, для эффективной социализации и индивидуализации детей в мультикультурном социальном пространстве.

Виды воспитательной деятельности, реализуемые в школах

Целью второй серии комплексной диагностики было выявление тех видов учебной и внеучебной деятельности школьников, которые используются в воспитательной работе школы. Кроме того, родителям было предложено отметить те виды деятельности, в которых непосредственно участвует их ребенок. Предлагалось проранжировать следующие виды деятельности: гражданско-патриотическая деятельность, внеучебная познавательная деятельность, общественно-полезная деятельность, трудовая деятельность, досугово-развлекательная деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность, туристско-краеведческая деятельность, художественное творчество, профориентационная деятельность, природоохранная деятельность. Результаты опроса родителей сельских и городских школ представлены в таблице 2.

Интересно то, что в сельских школах в начальном и среднем звене приоритет отдается *спортивно-оздоровительной* и *трудовой* деятельности, а в старших классах – *досугово-развлекательной* и *общественно-полезной*. Дети с удовольствием участвуют в этих видах деятельности, поскольку, по словам родителей, «с детства приучены к труду», «понимают ценность здоровья», «готовы помогать всем нуждающимся», «идут в школу за развлечениями, ведь других возможностей у них нет. Менее привлекательны для детей *внеучебно-познавательная*, *художественно-творческая* и *туристско-краеведческая* деятельность, несмотря на то, что в школе эти виды деятельности пытаются реализовать. По словам родителей это происходит потому, что совместная деятельность педагогов и учащихся организуется в форме факультативов,

Таблица 2

Виды воспитательной деятельности в школах и степень участия в них детей (в %)

Тип образовательных организаций	Виды деятельности	Реализация в школе	Участие ребенка
Сельские общеобразовательные школы	Спортивно-оздоровительная	76	60
	Досугово-развлекательная	62	49
	Трудовая	57	47
	Общественно-полезная	57	52
	Внеучебная познавательная	47	28
	Гражданско-патриотическая	45	32
	Художественное творчество	40	22
	Туристско-краеведческая	36	18
	Природоохранная	33	22
	Профориентационная	25	16
Городские общеобразовательные школы	Досугово-развлекательная	64	63
	Спортивно-оздоровительная	61	50
	Внеучебная познавательная	51	46
	Гражданско-патриотическая	54	33
	Общественно-полезная	50	44
	Трудовая	47	39
	Художественное творчество	46	43
	Туристско-краеведческая	33	23
	Профориентационная	32	23
	Природоохранная	28	19
Гимназии, лицеи	Внеучебная познавательная	62	57
	Спортивно-оздоровительная	58	48
	Досугово-развлекательная	57	52
	Гражданско-патриотическая	56	40
	Общественно-полезная	49	39
	Художественное творчество	48	40
	Туристско-краеведческая	43	23
	Трудовая	34	30
	Природоохранная	24	21
	Профориентационная	24	18

и рассматривается детьми как продолжение «скучной» «неинтересной», «требующей домашней подготовки» учебной деятельности.

В городских общеобразовательных школах приоритетными видами деятельности являются досугово-развлекательная (на всех ступенях обучения), направленная, по словам родителей, на отдых, игру, сплочение коллектива, развитие дружеских отношений; спортивно-оздоровительная (в начальной школе), формирующая ценности здорового образа жизни, навыков гигиены тела здоровьесберегающие формы поведения; гражданско-патриотическая (в среднем звене), направленная на развитие любви к Родине, патриотических чувств, развитие межкультурной толерантности, познание истории страны; внеучебно-познавательная (в старших классах), ориентированная в основном на факультативную подготовку выпускников к ЕГЭ, что, несомненно, обедняет истинный смысл данного вида деятельности, которая должна быть направлена в широком смысле на развитие познавательной

мотивации, эрудиции, кругозора, умения учиться, мировоззренческих позиций, ценности образования и самообразования учащихся. Несмотря на то, что гражданско-патриотическая, трудовая и общественно-полезная деятельность организуется в школах, дети недостаточно активно в ней участвуют. Родители объясняют данный факт «ленью», «потребительским отношением современных детей к окружающим», «эгоизмом». Это, на наш взгляд, серьезная проблема, поскольку неспособность личности трудиться, преодолевая возникающие препятствия, неготовность бескорыстно помогать окружающим, неразвитость патриотических ценностей будут приводить в дальнейшем к трудностям социализации, самореализации, сотрудничества и конструктивного межличностного взаимодействия в команде.

В гимназиях и лицеях приоритет внеучебно-познавательной деятельности отдается не только в старших классах, но на протяжении всей школьной жизни ребенка, начиная с первого класса,

(участие в проектах, олимпиадах, исследовательской деятельности и др.). Кроме того, *досугово-развлекательная* деятельность также носит в основном познавательный, а не творческий характер (викторины, познавательные игры, квесты и др.). Дети этих школ более других ориентированы на успех в учебной деятельности, на развитие академических способностей, однако формирование практико-ориентированных компетенций, трудовых навыков и общественно-полезных действий у них несколько отстает по сравнению с учащимися сельских и городских общеобразовательных школ.

Вызывает серьезную тревогу тот факт, что *профориентационная работа* наименее реализуема во всех типах школ; как и тот факт, что начинается она не с начального и среднего звена, а с 11 класса, когда профориентационную работу по сути вести уже поздно. Это чрезвычайно обедняет возможности построения детьми индивидуальных траекторий профессионального развития, затрудняет самопознание и самореализацию личности, повышает риск неправильного выбора жизненного пути. Необходимо переориентировать воспитательную работу школы с информационно-просветительских форм взаимодействия с детьми на *субъектно-активные формы самопознания и самоопределения* (диагностика индивидуальных склонностей, способностей, «пробы в профессии», волонтерские практики, тренинги профессиональ-

но-важных качеств, экскурсии, интервью с людьми различных профессий, проведение «Ярмарки специальностей» и др.).

Также наименее представлена в системе воспитания школ *природоохранная деятельность*. В ситуации экологических катастроф и нивелирования ценностей природосбережения в нашей стране этот факт весьма печален и требует гибкой и оперативной модернизации системы воспитательной работы, направленной на развитие бережного отношения к природе, любви к своему краю, формирование лично-зрелой позиции в отношении природоохранной деятельности. Это возможно, на наш взгляд, в случае интеграции данного вида деятельности с трудовой и общественно-полезной деятельностью, когда дети будут не только формировать природоохранное сознание (на уровне знаний), но и природоохранное поведение (на уровне умений и компетенций), чувствуя высокую социальную значимость своих действий, например, по уборке леса, парка, улицы, изготовления скворечников, очистке водоемов и др.

Туристско-краеведческая деятельность также недостаточно реализуется во всех типах школ. Это удивительно, ведь тяга к романтике, путешествиям, тайнам своей малой родины у младших школьников и подростков обусловлена их возрастными особенностями. Однако в школах этот вид деятельности сводится к просветительским беседам, встре-

Таблица 3

Формы взаимодействия педагогов с родителями

Тип образовательных организаций	Формы взаимодействия педагогов с родителями	Количество выборов (в %)
Сельские общеобразовательные школы	Родительской собрание	97
	Индивидуальная консультация	51
	Совместная подготовка и проведение внутриклассных дел и событий	35
	Вызов родителей в школу	31
	Проведение открытых уроков (внеучебных занятий)	30
	Встреча с семьей в домашней обстановке	5
Городские общеобразовательные школы	Родительской собрание	98
	Индивидуальная консультация	63
	Вызов родителей в школу	39
	Совместная подготовка и проведение внутриклассных дел и событий	27
	Проведение открытых уроков (внеучебных занятий) для родителей школьников	25
	Встреча с семьей в домашней обстановке	2
Гимназии, лицеи	Родительской собрание	96
	Индивидуальная консультация	80
	Проведение открытых уроков (внеучебных занятий) для родителей школьников	49
	Совместная подготовка и проведение внутриклассных дел и событий	39
	Вызов родителей в школу	25
	Встреча с семьей в домашней обстановке	-

чам со знаменитыми людьми города или поселка. И все это проводится в стенах школы. В этом, на наш взгляд, и есть причина непривлекательности этих занятий для детей. Необходимо внедрять новые формы работы, такие как образовательный туризм, поисковые рейды, создание клубов следопытов, оформление музеев, краеведческих альбомов, проведение лингвистических, исторических, экологических экспедиций и др. Активное участие в социально-значимой деятельности в сочетании с подростковой игрой и романтикой является ресурсом для развития у детей познавательной мотивации и жизненно-важных компетенций.

Формы взаимодействия школы и семьи

Целью третьей серии комплексной диагностики было выявление форм взаимодействия педагогических коллективов школ с родителями. Родителям предлагалось из предложенных форм взаимодействия с семьей, таких как индивидуальная консультация, родительское собрание, проведение открытых уроков (внеучебных занятий) для родителей школьников, вызов родителей в школу, встреча с семьей в домашней обстановке, совместная подготовка и проведение внутриклассных дел и событий, выбрать те, которые используются в школе. Сводные результаты представлены в таблице 3.

Самой распространенной формой взаимодействия семьи и школы во всех типах образовательных организаций является *родительское собрание* (1R), носящее информационно-просветительский и организационный характер. Радует тот факт, что *индивидуальные консультации* (2R) также широко представлены в системе воспитательной работы школ, что дает возможность реализовывать индивидуальный подход при взаимодействии с семьей. В сельских школах (35%) и гимназиях, лицеях (39%) практикуется совместная подготовка и проведение внутриклассных дел и событий, предполагающая более тесное, конструктивное взаимодействие с семьей. *Проведение открытых уроков для родителей школьников* более принято в гимназиях, лицеях (49%), что позволяет ориентировать родителей на методику и требования учебного процесса, видеть индивидуальные достижения их детей. К сожалению, нередки еще случаи *вызова родителей в школу*, особенно в городских общеобразовательных школах (39%), которые носят чаще всего негативно-дисциплинарный характер, используя воспитательный потенциал родителей с целью наказания детей за проступки и плохую успеваемость. А вот *встречи с семьей в домашней обстановке*, предполагающие доверительный характер общения педагога с родителями, совместное обсуждение существующих проблем практически не представлены в воспитательной деятельности школ.

При этом на вопрос «Используются ли в системе воспитания школы потенциалы взаимодей-

ствия с семьей?» положительно ответили лишь 11% родителей учащихся гимназий и лицеев, 24% родителей сельских школьников и 37% родителей городских общеобразовательных школ. Достаточно большое количество родителей считают, что возможности семьи вовсе не используются в воспитательном процессе: 17% родителей из сельских школ, 16% родителей учащихся гимназий и лицеев, 6% родителей городских общеобразовательных школ. Данный факт не должен остаться без внимания педагогических коллективов. Требуется перестройка, а в некоторых случаях создание новой системы взаимодействия педагогов и родителей, базирующейся на принципах детоцентризма, субъектности, социокультурной адекватности, сотрудничества, единства воспитательных целей и требований.

Пути оптимизации воспитательной работы в школе

На заключительном этапе анкетирования родителям предлагалось сформулировать *советы педагогическому коллективу по оптимизации воспитательной работы в школе и взаимодействию с семьей*. К сожалению, подавляющее большинство родителей – более 80% в каждой из школ – отказались что-либо посоветовать. Это, с одной стороны, говорит о низкой заинтересованности родителей в модернизации системы воспитания в школе, об отсутствии их личностной включенности в воспитательную работу; с другой стороны, о слабой информированности о возможных формах организации совместной с семьей воспитательной деятельности.

В качестве рекомендаций родителями высказывались следующие предложения:

– *относительно системы взаимодействия школы с семьей*: активнее сотрудничать с родителями, используя их разнообразные возможности, организовывать общий досуг для детей, родителей и учителей, совместные поездки в театр, цирк, музеи, экскурсии и т. д., привлекать родителей к проведению школьных мероприятий, организовывать совместный труд, увеличить количество индивидуальных консультаций учителей с родителями, проводить открытые уроки, решать конфликтные ситуации только в присутствии родителей обеих сторон конфликта, проявлять терпение в общении с родителями, более четко организовать работу с родителями (составление календаря событий, наличие обязательных мероприятий);

– *относительно принципов и методов воспитания*: осуществлять индивидуальный подход, учитывать индивидуальные, психологические особенности детей, не сравнивать уровень развития ребенка с абстрактными нормами и стандартами, больше хвалить детей, проявлять человечность, духовность, мудрость и педагогический такт по

отношению к ученикам, избегать формализации в проведении мероприятий, урочных форм в воспитательной работе, разыгрывать с детьми различные жизненные ситуации и обсуждать поведение и поступки людей в этих ситуациях;

– *относительно направлений воспитательной работы*: увеличить количество кружков и секций, больше времени уделять подготовке к ЕГЭ, организовать профориентационную деятельность, воспитывать в детях доброту, честность, внимательность к окружающим, развивать социальную активность, гуманность, воспитывать у старшеклассников уважение к ученикам младших классов, готовить детей к взрослой жизни;

– *относительно привлечения к воспитательной работе специалистов*: проводить групповые занятия с психологом для всего класса, встречи с интересными людьми, докторами, пригласить духовного наставника из храма для общения с детьми, приглашать квалифицированных педагогов, не работающих в школе, для проведения курсов по иностранному языку, математическим и экономическим дисциплинам, фитнесу, йоге, театральному мастерству и др.

Выводы

Не смотря на общую достаточно высокую *степень удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательных учреждений* (по пятибалльной шкале степень удовлетворенности составляет 4,4 балла в городских общеобразовательных школах, 4,2 – в сельских школах, 4,1 – в лицеях гимназиях), проведенное исследование показало ряд серьезных *проблем, требующих модернизации системы воспитательной работы в школе*:

– явный приоритет образовательной функции школы над воспитательной;

– недостаточная роль образовательного учреждения в воспитании у детей поведенческих качеств (активность, ответственность, воля, социальная гибкость) и жизненных компетенций личности (самостоятельность, самоконтроль, самоанализ, вера в себя);

– в современной школе лишь фрагментарно представлены такие направления воспитательной деятельности, как профориентационная, природоохранная, туристско-краеведческая и трудовая;

– существует проблема включения детей в различные виды воспитательной деятельности в виду их социальной пассивности, лени, отсутствия любознательности, готовности к самоуправлению и сотрудничеству в детском коллективе, желания прикладывать усилия для достижения общих целей;

– в процессе воспитательной деятельности в школе зачастую все важные решения принимает взрослый, планируя и регламентируя действия учащихся; крайне редко создаются ситуации выбора для детей и подростков, основная цель которых научить ребят «брать на себя часть функций учителя,

уметь определять для себя цели, задачи, перспективу, находить средства достижения цели, идти на самоограничения ради достижения цели» [4, с. 20];

– основной формой взаимодействия педагогов с родителями по-прежнему остается родительское собрание, методика проведения которого носит не проблемно-ориентированный характер, а организационно-просветительский; практикуется также вызов родителей в школу, носящий в большинстве случаев дисциплинарный характер; недостаточно используются такие формы активного взаимодействия с семьей, как совместная подготовка и проведение внутриклассных дел и событий, проведение открытых уроков (внеучебных занятий) для родителей школьников, встреча с семьей в домашней обстановке;

– воспитательные потенциалы взаимодействия с семьей задействованы в современной школе не в полной мере, что снижает воспитательный эффект, затрудняет процессы социализации, индивидуализации и развития субъектности подрастающего поколения;

– основной формой установления контактов педагогов с родителями является педагогическое поручение, предполагающее организационную, хозяйственную или материальную помощь в реализации школьных мероприятий, экскурсий и др., т.е. практически не используются духовные, творческие, интеллектуальные, профессиональные, коммуникативные потенциалы родителей в воспитательной работе;

– большинство родителей не готовы принимать активное участие в модернизации системы воспитательной работы в школе, ограничиваясь проверкой дневника и оказанием поддержки в развитии материально-технической базы школы;

– с точки зрения родителей, модернизация системы воспитательной работы в школе должна идти в следующих направлениях: совершенствование системы взаимодействия школы с семьей, пересмотр принципов и методов воспитания, определение новых направлений воспитательной работы, привлечение к воспитательной работе специалистов из разнообразных областей общественной жизни.

Определение и признание существующих в современной школе проблем взаимодействия с семьей должно стать первым шагом на пути оптимизации задач, форм и методов сотрудничества педагога с родителями. Главным ориентиром при этом, на наш взгляд, должно стать принятие ценности *диалогического взаимодействия*. При этом диалог важно рассматривать не как отдельное, изолированное педагогическое средство, не как синоним беседы, а как способ совместного бытия педагога, родителей и воспитанников, как способ постижения внутреннего мира и уникальности всех участников коммуникации. Содержанием воспитания в этом случае станет не какая-либо инфор-

мация, а разнообразные *способы со-бытия* всех участников воспитательного процесса (уважение, радость, взаимопомощь, благодарность, выбор, преодоление, надежда, ожидание, разочарование, вдохновение, труд, совесть и др.), реализуемые в разнообразных ситуациях сотрудничества семьи и школы. *Осмысление* (выявление смыслов и значений) и *осознание* (оформление смыслов и значений в систему индивидуальных ценностей) таких ситуаций со-бытия является механизмом саморазвития воспитанников, ресурсом укрепления семьи, источником развития конструктивных взаимоотношений детей, педагогов и родителей.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Современные технологии воспитания // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Л.И. Тимониной. – Кострома: КГУ, 2017. – С. 75–79.
2. Борытко Н.М. Теория и методика воспитания. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 98 с.
3. Газман О.С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования. – 1991. – № 8. – С. 2–40.
4. Машарова Т.В. Роль ситуаций выбора в формировании личностных универсальных учебных действий // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 20–24.
5. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
7. Степанов Е.Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности / ред. Е.Н. Степанов, Л.В. Байбородова. – М.: Сфера, 2000. – 128 с.
8. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ ЗАГОРОДНЫХ ДЕТСКИХ ЦЕНТРОВ (на примере реализации программы «Школа профессионального вожатого» в Костромском государственном университете)*

В статье анализируются основные подходы к организации подготовки вожатых для работы в загородных детских центрах в условиях вуза. Подробно описаны основные компоненты и формы организации образовательного процесса, этапы обучения, содержание и тематика лекционных и практических занятий. Дается характеристика субъектам образовательной деятельности.

Ключевые слова: студент, вожатый, школа профессионального вожатого, загородные детские центры, образовательный процесс.

Создание условий по обеспечению качественного детского отдыха и досуга, включение детей и подростков в систему социально-ориентированной практики является одной из значимых задач социальной политики. В данном аспекте важной становится подготовка квалифицированных кадров, готовых к осуществлению профессиональной деятельности по организации досуга, оздоровления и социально-активного отдыха детей и молодежи, и среди них вожатых.

Обращение к опыту показало, что в настоящее время существует множество различных организационных форм подготовки вожатых на базах образовательных организаций высшего образования (в Москве, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Петрозаводске, Санкт-Петербурге, Ульяновске и т.д.), во всероссийских детских центрах «Смена», «Орленок», «Океан». Их основная функция – реализация программ по обучению студентов для работы в загородных детских центрах и на летних площадках [1–6].

В рамках нашей статьи, обратимся к опыту работа «Школы профессионального вожатого» Института педагогики и психологии Костромского государственного университета.

Школа профессионального вожатого здесь основана в 2002 году и предполагает создание образовательной площадки для подготовки квалифицированных кадров (вожатых, старших вожатых) для обеспечения летнего отдыха и оздоровления детей и подростков в условиях детских оздоровительных центров Костромской и других областей.

Школа профессионального вожатого организационно представляет собой творческого объединения обучающихся и преподавателей. В «Школе профессионального вожатого» обучаются студенты 1 и 2 курсов Института педагогики и психологии, студентов 2 курса (направление подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Математика») Института физико-математических и естественных наук. Ежегодно в рамках данного образовательного проекта обучаются около 100 обучающихся.

Ведущими задачами Школы профессионального вожатого, как объединения являются: подготовка студентов, обучающихся по педагогическим профилям к летней педагогической практике в загородных детских центрах в качестве педагога-организатора временного детского коллектива; формирование педагогических отрядов для загородных детских оздоровительных центров Костромской и других областей; расширение сети сотрудничества с образовательными организациями; создание единой площадки для развития инициатив студентов КГУ; развитие проектной и научно-исследовательской работы студентов в рамках загородных детских центров. Школа профессионального вожатого, выступает средством создания единого творческого пространства для реализации социально-ориентированных проектов, способствующих развитию всей системы полезного, развивающего досуга и оздоровления детей и молодежи [3].

Образовательный процесс в Школе профессионального вожатого представлен программой факультативного курса, целью, которого является формирование у обучающихся готовности к реализации функций и основных видов профессиональной деятельности вожатого в сфере отдыха и оздоровления детей и подростков, становление профессиональных компетенций в ходе решения типовых и нестандартных задач профессиональной деятельности. В качестве ключевых задач, данной программы выступают следующие: познакомить студентов с организационно-педагогическими основами и нормативно-правовыми документами, регулирующими деятельность вожатого загородного детского оздоровительного центра (ЗДОЦ); сформировать у студентов представление о детских оздоровительных центрах, как воспитательной организации; сформировать знания о содержании, направлениях, методах и формах работы с временными детскими объединениями с учетом индивидуальных и возрастных особенностей участников летних программ; обеспечить освоение способов организации психолого-педагогического исследования личности ребенка, детского коллектива; способствовать раз-

* Статья подготовлена в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

витию педагогического мышления студентов, умения видеть, анализировать педагогические явления; способствовать приобретению опыта решения типовых задач педагогической деятельности в ЗДОЦ.

В 2017 году общий объем аудиторной нагрузки составил – 6 зачетных единиц / 216 часов. Содержание дисциплины представлено тремя блоками: теоретический, практический, самостоятельная работа.

Теоретический блок представлен комплексом интерактивных лекций, который транслируется профессорско-преподавательским составом, аспирантами (из числа опытных методистов профильных и авторских лагерей), а также специалистами в сфере организации отдыха и оздоровления детей и подростков. Теоретический блок включает в себя следующие темы: педагогические основы деятельности ЗДОЦ; организация воспитательного процесса в ЗДОЦ; особенности деятельности временного детского объединения в условиях ЗДОЦ; этапы развития коллектива; деятельность педагога при управлении развитием детского коллектива; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в работе вожатого; работа с детьми «группы риска» и другие.

Практический блок занятий представлен следующей тематикой: особенности деятельности вожатого в различные периоды смены; система самоуправления и стимулирования в лагере и в отряде; методика проведения тематических дней; подведение итогов смены и анализ деятельности вожатого; анализ дня и анализ дела в отряде; имидж лагеря, вожатого, отряда и другие. Следует подчеркнуть, что практические занятия достаточно вариативны по форме организации: мастер-класс, практикум (по решению педагогических ситуаций, методике игровой деятельности), организационно-деятельностные игры, проблемные семинары и другие. Практические занятия организуют студенты – опытные педагоги – организаторы загородных детских центров, авторских и профильных лагерей. Взаимодействие студентов, имеющих опыт работы на летних площадках, и студентов, которым еще предстоит освоить новую социальную роль, обеспечивает не только обмен опытом в предполагаемой деятельности, но и решает задачи преемственности традиций в организации жизнедеятельности лагеря и отряда, формирования определенного эмоционального настроения на «первую встречу» с детьми и смену в целом, формирования свойственной каждому лагерю имиджевой структуры и другие. Важно отметить, что кураторы Школы профессионального вожатого – студенты разных курсов, направлений подготовки, прошедшие педагогическую практику и специальную подготовку.

Одной из форм самостоятельной работы в течение всего процесса обучения является оформление портфолио, которое включает в себя следующие обязательные компоненты: библиотеку вожатого (список литературы и полезных источников), план-

сетку отрядной работы, примеры целей и задач отрядной работы, проект системы стимулирования и схемы самоуправления в отряде, полное расписание (по времени) первых трех дней смены; картотеку игр на каждый из их видов (на знакомство, взаимодействие, выявление лидера, игры-шутки, игры с залом, игры в пасмурную погоду, подвижные игры в автобусе), игры-диагностики. Оформляя портфолио студенты должны составить азбуку форм работы вожатого, подготовить методические разработки (огонек знакомств, малые формы работы, коллективные творческие дела, прощальный и тематический огонек, организационный сбор и хозяйственный сбор, интеллектуальная игра, конкурсная программа, маршрутная игра, спортивная эстафета и др.), проект тематического дня в отряде, в лагере, набор сурпризов, варианты анализа дня и анализа дела, варианты организации физкультурных зарядок, уборки территории, подъема и отбоя, варианты названий отрядов и девизов для разного возраста и другое.

В течение учебного года студентами заполняется, разработанная в рамках проекта рабочая тетрадь «Школа профессионального вожатого», а также выполняются задания в рамках лекционных занятий: описать функции вожатого, заполнить таблицу с характеристикой документов, регулирующих деятельность вожатого, составить памятку для вожатого: «10 способов создания ситуаций успеха», «10 приемов как похвалить особенного ребенка», «10 приемов как показать ребенку, что он совершил проступок», «10 тем, на которые можно поговорить с детьми с отклоняющимся поведением», диагностический инструментарий (для изучения личности, коллектива), памятку «Действия вожатого в ситуации конфликта в отряде», разработать требования к корпоративной культуре и этике педагогического коллектива, написать эссе «Мой педагогический отряд», разработать проект программы кружка/клуба и др.

Следует отметить, что отличие занятий в школе профессионального вожатого от других форм образовательного процесса заключается в том, что они проходят в более интерактивно насыщенной форме, включающей в себя игровые практикумы, творческие мастерские, практикумы-демонстрации и др.

Контроль и оценка результатов деятельности осуществляется в ходе текущего и промежуточного контроля. Текущий контроль организуется в формах: письменная работа; индивидуальный и групповой опрос; анализ профессиональных ситуаций; контрольная работа. В конце обучения студенты сдают комплексный экзамен, включающий защиту портфолио, творческий отчет (демонстрация полученного опыта), устный ответ на вопросы.

Творческий отчет проходит, как правило, в форме маршрутной игры, организаторами которой являются кураторы из числа студентов. Теоретический (устный) зачет принимают руководители педагогической практики, преподаватели кафедр.

Результативность Школы профессионального вожатого можно оценивать на 4 разных уровнях.

На уровне области: реализация заказа Костромской области на решение конкретных задач регионального развития, основанного на инициативе опорного университета – Центра подготовки педагогических кадров; подготовка педагогических кадров для работы в загородных детских центрах области и других регионов, реализация профильных программ, повышение качества программ отдыха и оздоровления; закрепление ведущей позиции Костромской области в сфере отдыха и оздоровления детей и молодежи, в том числе «группы риска»; проведение в регионе масштабных (межрегиональных, всероссийских) слетов, востребованных региональными сообществами, бизнесом, властью, которые не реализуются другими социальными институтами региона (слеты педагогических отрядов ЦФО).

На уровне образовательных организаций, партнеров КГУ: расширение партнерских отношений, трудоустройство выпускников, реализация совместных проектов, программ; повышение квалификации педагогов в сфере отдыха и оздоровления детей и подростков.

На уровне КГУ: обеспечение конкурентоспособности обучающихся на рынке труда; формирование лидерских позиций в системе взаимодействия с региональными сообществами в сфере обеспечения высокого качества организации отдыха и оздоровления, реализации профильных программ; установление тесного сотрудничества с различными региональными сообществами, развитие кадрового потенциала; обеспечение системы сопровождения проектной деятельности студентов преподавателями.

На уровне личности: повышение профессиональных знаний, умений и навыков студента, формирование профессиональных компетенций в сфере педагогической деятельности, приобретение опыта работы с различными категориями детей в условиях лагеря, приобретение опыта научно-исследовательской и проектной деятельности и др. [7].

Ключевыми партнерами по реализации данного направления работы являются Администрация Костромской области, Департамент по труду и социальной защите населения Костромской области, Департамент образования и науки Костромской области, Управление Министерства внутренних дел по Костромской области. На протяжении нескольких лет в рамках оздоровительной кампании в каникулярный период Институт педагогики и психологи сотрудничает с загородными детскими центрами Костромской, Ярославской и Московской областей. Необходимо отметить, что студенты в рамках летних кампаний принимают участие в деятельности пришкольных лагерей и трудовых отрядов г. Костромы и Костромской области.

Школа профессионального вожатого способствует формированию необходимых профессиональных

и личностных компетенций будущих педагогов; способствует утверждению лидерской позиции; развивает коммуникативные способности, организационную и нравственную культуру; формирует ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; формирует готовность решать типовые и нестандартные задачи профессиональной деятельности; стимулирует научно-исследовательскую деятельность и др. Школа профессионального вожатого, выступает средством создания единого творческого пространства для реализации социально-ориентированных проектов, способствующих развитию всей системы полезного, развивающего досуга, а также оздоровления детей и молодежи.

Библиографический список

1. Информационно-методический портал ВСЕВОЖАТЫЕ.РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.vsevozhatyie.rf (дата обращения: 10.07.2017).

2. Кудряшова С.К., Кижаева Д.В., Сорокина Т.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к летней практике в детском оздоровительном лагере // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/10PVN215.pdf> (дата обращения: 10.07.2017).

3. Линкер Г.Р. Совершенствование подготовки студентов вуза к организации летнего отдыха детей и подростков на основе творческих учебных заданий // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/185PVN315.pdf> (дата обращения: 10.07.2017).

4. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mpgu.su> (дата обращения: 10.07.2017).

5. Сергина Е.А. Динамика развития готовности бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в условиях детских оздоровительных лагерей // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / под ред. Л.И. Тимониной. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 289–292.

6. Слизкова Е.В., Дереча И.И. Подготовка бакалавров к организации летней педагогической практики в детских оздоровительных лагерях // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 4 (192). – С. 29–33.

7. Сомкина М.А. Система подготовки и сопровождения студентов в процессе прохождения профессиональной практики в загородных детских центрах // Педагогическая практика студентов в системе профессиональной подготовки кадров: материалы межрегион. научно-практ. конф. (19 февраля 2015 года) / под. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 96.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОЧНИКОВ И ТИПОВ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ВЫБОРЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ СЕМЕЙ

В статье рассматривается использование родителями источников информации при выборе учреждения дополнительного образования (программы дополнительного образования). Представлены результаты анализа данных опроса родителей детей, посещающих учреждения дополнительного образования детей, проведенного НИУ «Высшая школа экономики» совместно с АНО «Левада-Центр» в 2013–2014 годах в рамках проекта «Мониторинг рынков образования». В фокусе внимания спектр источников информации об учреждении дополнительного образования, которые используются семьями, отличающимися по социально-экономическим характеристикам. Информационная поддержка семей в процессе выбора учреждения дополнительного образования рассматривается как механизм, влияющий на доступность дополнительного образования и увеличение охвата детей дополнительными образовательными программами. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методических рекомендаций для органов управления образованием, учреждений дополнительного образования по обеспечению доступности информации о дополнительных общеобразовательных программах семьям с различными социально-экономическими характеристиками.

Ключевые слова: информационное сопровождение деятельности образовательной организации, государственная политика в сфере дополнительного образования детей, источники информации.

Вопросы участия детей в дополнительном образовании в равной степени актуальны, как для отдельно взятой семьи, так и в целом, для государства. Исследования в сфере дополнительного образования детей подчеркивают положительное влияние внешкольного (дополнительного) образования на академические успехи обучающихся и их социальный статус среди сверстников [5]. Отличия в формах и способах участия детей в дополнительном образовании во многом обусловлены социально-экономическими характеристиками семьи (материальное положение, тип населенного пункта, уровень образования родителей) и наличием у родителей определенной стратегии воспитания [2; 3; 5].

Организация информационного сопровождения учреждения дополнительного образования невозможно без понимания того, какие источники информации используются в процессе выбора семьями дополнительной образовательной услуги, учреждения дополнительного образования, и, как в этом проявляются особенности семей с разными социально-экономическими характеристиками [4]. Доступность информации для семьи рассматривалась в контексте маркетинга образовательной организации, многоканальной коммуникации организации и потребителя образовательных услуг [1; 7].

В 2013–2014 годах проводился опрос в рамках социологического исследования «Мониторинг рынков образования». Всего были опрошены 5216 родителей детей, посещающих учреждения дополнительного образования детей, располагающихся в восьми федеральных округах. Респондентам был предложен следующий вопрос: «Ориентировались ли вы при выборе данного учреждения на какую-либо информацию о нем? Если да, то из каких источников вы получили эту информацию?»

Структура анкеты позволяет распределить респондентов по группам, в зависимости от типа населенного пункта, уровня образования и степени материального благосостояния семьи.

При анализе данных последовательно проверялись гипотезы о связи источников и типов информации с особенностями групп респондентов по характеристикам образования, материального положения, территории проживания. Методы исследования – частотное распределение данных, а также t-test (Критерий Стьюдента) для сравнения средних значений в разных группах, чтобы проверить, если ли статистически значимые отличия между группами. Уровень значимости при проведении t-test – 0,05.

Рассмотрим то, какие особенности проявляются у групп семей, проживающих в населенных пунктах, отличающихся по численности населения. Наибольший спектр источников использовался респондентами, проживающими в Москве (ближайшем городе), наименьший спектр источников использовался респондентами из населенных пунктов с количеством жителей от 100 до 1 млн. человек. В поселках городского типа и селах статистически значимо чаще не ориентируются на какие-либо источники информации. При этом необходимо отметить то, что респонденты, проживающие в данном типе населенного пункта, чаще выбирали вариант ответа об отсутствии выбора среди учреждений дополнительного образования или указывали, что не ориентировались на источники информации.

Общение с друзьями и знакомыми, чьи дети занимаются в учреждении, а также с представителями администрации и педагогами учреждения дополнительного образования в равной степени предпочитается всеми респондентами, как наиболее традиционные источники информации. Чаще его используют респонденты, проживающие

в Москве (или ближайшем городе) и городе с населением свыше 1 млн. жителей, статистически значимо реже к данному источнику информации обращались респонденты, проживающие в поселках городского типа и селах.

Веб-сайты, информацию из сети Интернет, общение с преподавателями и администрацией учреждения дополнительного образования статистически значимо чаще используют респонденты, проживающие в Москве (или ближайшем городе)

Информацию с дней открытых дверей в учреждении дополнительного образования, презентации, выставки статистически значимо чаще используют респонденты, проживающие в городах с населением до 100 тысяч человек, респонденты из Москвы

Общение с педагогами детского сада, школы, где обучается ребенок, больше предпочли, в качестве источника информации респонденты, проживающие в поселках городского типа, селах и городах с населением свыше 1 миллиона человек.

В населенных пунктах с населением от 100 тысяч до 1 миллиона человек, респонденты статистически значимо реже используют:

– материалы, размещенные в сети Интернет (официальный сайт учреждения, сайт органа управления образованием, обсуждения этого учреждения на форумах);

– дни открытых дверей в учреждении дополнительного образования, презентации, выставки; общение с педагогами детского сада, школы, где обучается ребенок.

В городах с населением до 100 тысяч человек, респонденты статистически значимо чаще используют:

– печатные издания (как специальные об образовательных учреждениях, так и другие газеты, журналы);

– дни открытых дверей в учреждении дополнительного образования, презентации, выставки в качестве источника информации;

– ТВ и радио.

В тоже время, в поселках городского типа и селах статистически значимо меньше используется в качестве источника информации общение с друзьями и знакомыми, чьи дети занимаются в этом учреждении, или их детьми. Но, при этом статистически значимо чаще общаются с администрацией и педагогами образовательных организаций, в которых обучаются их дети. По всей видимости, вопросы, которые появляются в отношении целесообразности участия ребенка в дополнительном образовании, более эффективно решаются непосредственно в межличностном общении родителей и педагогов.

Таблица 1

**Тип населенного пункта и выбор источника информации
(распределение ответов респондентов по типу населенного пункта, %)**

Вопрос: Ориентировались ли вы при выборе данного учреждения на какую-либо информацию о нем? Если да, то из каких источников вы получили эту информацию?	Тип населенного пункта					
	Среднее по выборке	Москва (или ближайший город)	Город с населением свыше 1 млн. жителей	Город с населением от 100 до 1 млн. жителей	Город с населением до 100 тыс. жителей	Поселок городского типа и села
Печатные издания (как специальные об образовательных учреждениях, так и другие газеты, журналы)	6	7	5	5	14 Т	10
Материалы, размещенные в сети Интернет (официальный сайт учреждения, сайт органа управления образованием, обсуждения этого учреждения на форумах)	14	38 Т	15	12 t	14	12
ТВ и радио	3	-	2 t	3	10 Т	2
Дни открытых дверей в учреждении дополнительного образования, презентации, выставки и т.д.	24	38 Т	24	20 t	33 Т	23
Общение с друзьями и знакомыми, чьи дети занимаются в этом учреждении, или их детьми	56	64 Т	61 Т	54	54	40 t
Общение с педагогами детского сада, школы, где обучается ребенок	15	12	18 Т	12 t	19	22 Т
Общение с преподавателями и администрацией учреждения дополнительного образования	27	34 Т	26	26	28	24
Другое (укажите, что именно)	2	2	2	3	2	2
Не ориентировался (-лась) на такую информацию	13	7 t	10 t	15	13	26 Т
BASE	2973	183	748	1622	291	129

В таблице 1 приводятся ответы респондентов, распределенные в зависимости от места проживания, в сравнении со средним значением по выборке.

Если обратиться к рассмотрению ответов респондентов, распределенных в соответствии с уровнем образования матери (мачехи), то можно отметить то, что наименьший спектр источников используется респондентами, в семьях которых матери (мачехи) имеют среднее общее (или ниже) образование. Наибольший спектр источников информации представлен в ответах респондентов из семей с образованием матери (мачехи), начиная от неоконченного высшего образования.

Примерно равная доля респондентов из семей, с матерями (мачехами) с различным уровнем образования, ответила, что при выборе кружка (учреждения) не использовалась информация.

Наиболее востребованным источником информации об учреждении дополнительного образования, безотносительно к уровню образования матери (мачехи) является общение с друзьями и знакомыми, чьи дети занимаются в этом учреждении, или их детьми. Статистически значимо больше данный источник информации используется респондентами, в семье которых матери (мачехи) имеют неоконченное высшее образование.

Статистически значимых отличий не выявлено при использовании таких источников информации,

как печатные издания; телевидение и радиостанции; дни открытых дверей, презентации и выставки. Общение с преподавателями и администрацией учреждения дополнительного образования используется, также, в равной степени женщинами с различным уровнем образования.

Женщины, имеющие два высших образования, ученую степень или обучающиеся в аспирантуре, предпочитают получать информацию из материалов, размещенных в сети Интернет (официальный сайт учреждения, сайт органа управления образованием, обсуждения этого учреждения на форумах). И, наоборот, в качестве малозначимого, данный тип источника указывают респонденты из семей, в которых матери (мачехи) имеют образование: среднее общее или ниже среднего, среднее или начальное профессиональное (техникум, ПТУ). Необходимо отметить то, что респонденты из семей, в которой матери (мачехи) обладают неоконченным высшим образованием, высшим или обладают двумя высшими образованиями (либо имеют ученую степень или обучаются в аспирантуре) чаще используют веб-ресурсы, в сравнении с респондентами в семьях, которых матери (мачехи) имеют либо среднее общее (или ниже), либо среднее начальное профессиональное образование.

Семьи, где матери (мачехи) имеют среднее или начальное профессиональное образование, в боль-

Таблица 2

Уровень образования матери (мачехи) и источник информации (распределение ответов респондентов по уровню образования, %)

Вопрос: Ориентировались ли вы при выборе данного учреждения на какую-либо информацию о нем? Если да, то из каких источников вы получили эту информацию?	Образование матери (мачехи)					
	Среднее по выборке	Среднее общее или ниже	Среднее или начальное профессиональное (техникум, ПТУ)	Неоконченное высшее	Высшее без ученой степени	Два высших, аспирантура и/или ученая степень
Печатные издания (как специальные образовательных учреждениях, так и другие газеты, журналы)	6	4	4	6	6	9
Материалы, размещенные в сети Интернет (официальный сайт учреждения, сайт органа управления образованием, обсуждения этого учреждения на форумах)	14	4 t	9 t	13	16	23 T
ТВ и радио	3	2	3	3	3	6
Дни открытых дверей в учреждении дополнительного образования, презентации, выставки и т.д.	24	19	23	22	24	28
Общение с друзьями и знакомыми, чьи дети занимаются в этом учреждении, или их детьми	56	53	53	64 T	56	56
Общение с педагогами детского сада, школы, где обучается ребенок	15	10	19 T	14	14	15
Общение с преподавателями и администрацией учреждения дополнительного образования	27	23	22 t	22	29	30
Другое (укажите, что именно)	2	4	2	2	2	2
Не ориентировался (-лась) на такую информацию	13	16	15	14	12	12
BASE	2973	94	688	177	1805	184

Таблица 3

Уровень материального положения семьи и источник информации (распределение ответов респондентов по уровню материального положения семьи, %)

Вопрос: Ориентировались ли вы при выборе данного учреждения на какую-либо информацию о нем? Если да, то из каких источников вы получили эту информацию?	Как бы Вы оценили материальное положение вашей семьи?						
	Среднее по выборке	Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания	На еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать	На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности	На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляет трудности	Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги	Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля
Печатные издания (как специальные об образовательных учреждениях, так и другие газеты, журналы)	6	3	6	7	6	6	6
Материалы, размещенные в сети Интернет (официальный сайт учреждения, сайт органа управления образованием, обсуждения этого учреждения на форумах)	14	5	10	12	13	17	20
ТВ и радио	3	3	4	5	2	4	5
Дни открытых дверей в учреждении дополнительного образования, презентации, выставки и т.д.	24	10	29	22	26	22	23
Общение с друзьями и знакомыми, чьи дети занимаются в этом учреждении, или их детьми	56	49	55	54	56	57	50
Общение с педагогами детского сада, школы, где обучается ребенок	15	10	11	16	16	14	17
Общение с преподавателями и администрацией учреждения дополнительного образования	27	23	35	27	26	26	27
Другое (укажите, что именно)	2						
Не ориентировался (-лась) на такую информацию	13	18	11	17	13	13	14
BASE	2973	39	199	329	1079	1096	195

шей степени, предпочитают при выборе учреждения дополнительного образования общение с педагогами детского сада, школы, где обучается ребенок.

В таблице 2 приводятся ответы респондентов, распределенные в зависимости от уровня образования, в сравнении со средним значением по выборке.

При рассмотрении ответов респондентов, распределенных по уровню материального положения семьи, необходимо отметить то, что меньший спектр источников информации использовался респондентами, которые указали, что «иногда не хватает денег

на необходимые продукты питания». Данная группа респондентов практически не использует «материалы, размещенные в сети Интернет (официальный сайт учреждения, сайт органа управления образованием, обсуждения этого учреждения на форумах)». Для остальных групп респондентов характерно использование всего спектра источников. В целом необходимо отметить то, что статистически значимое отличие в ответах респондентов выявлено лишь по такому источнику информации, как общение с преподавателями и администрацией учреждения до-

полнительного образования. Респонденты, которые указали, что на еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать, статистически значимо чаще используют данный источник информации.

В таблице 3 приводятся ответы респондентов, распределенные в зависимости от уровня материального благосостояния семьи, в сравнении со средним значением по выборке.

Данные социологического исследования «Мониторинг рынков образования» позволяют сделать некоторые выводы в отношении источников информации, которые используются семьями при выборе учреждений дополнительного образования, дополнительных образовательных услуг для своих детей.

Статистические значимые различия в большей степени проявились в ответах респондентов, распределенных по типу населенного пункта. Наибольшее количество источников информации использовалось респондентами, проживающими в городе Москва. Зависимость между типом населенного пункта и объемом используемых источников, позволяет сделать вывод о том, что количественные и качественные характеристики инфраструктуры населенного пункта определяют больший спектр возможностей при выборе дополнительной образовательной услуги. Как следствие наличие выбора создает условия для поиска информации различными способами. Вторым по значимости параметром, проявившимся в ответах, оказался уровень образования матери (мачехи), и наименее значимым стало материальное положение семьи. Ответы респондентов, распределенные по уровню образования матери (мачехи), демонстрируют меньшие отличия в сравнении с ответами, распределенными по типам населенного пункта. Информация из сети Интернет статистически значимо чаще используется родителями из семей, в которых уровень образования матери (мачехи) варьируется, от неполного высшего до наличия двух высших образований (ученой степени). В сравнении с такими характеристиками, как тип населенного пункта и уровень образования, материальное положение семьи существенно меньше проявляет себя как статистически значимый фактор.

При планировании информационного сопровождения деятельности учреждения дополнительного образования необходимо обращать внимание на различие в используемых источниках информации, которые предпочитают родителями при выборе учреждения дополнительного образования. Имеющиеся данные позволяют сделать вывод о том, что сеть Интернет используется в качестве источника информации лишь некоторой частью родителей. Данные опроса демонстрируют то, что этот источник информации востребован респондентами, проживающими в крупных городах, при наличии определенного уровня образования. Обращает на себя внимание то, что родителями востребовано общение

с преподавателями и администрацией учреждений, дни открытых дверей, презентации. Вследствие этого администрации учреждения дополнительного образования не стоит отказываться от очных форм взаимодействия с родителями, которые еще не определились с местом обучения собственных детей. Информационное сопровождение государственных и частных организаций, не должно ограничиваться размещением информации в сети Интернет. Использование различных каналов и форматов информации позволяет обеспечить доступность дополнительной образовательной услуги для семей, отличающихся социально-экономическими характеристиками.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются три тематические линии, обуславливающие связь информации, во-первых, с увеличением охвата детей (семей) дополнительным образованием, во-вторых, с удовлетворенностью потребителей качеством дополнительных образовательных услуг и собственно использование информации при выборе учреждения дополнительного образования. Возможности для изучения указанных вопросов предоставляет имеющаяся информационная база опроса родителей в рамках «Мониторинга экономики образования».

Библиографический список

1. Ганаева Е.А., Акимов А.М., Трубенкова С.Н. О содержании информационной компетентности руководителя в маркетинговой деятельности образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24831> (дата обращения: 30.06.2017).
2. Иванюшина В.А., Александров Д.А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 174–196.
3. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д. Особенности участия детей в дополнительном образовании // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 168–190.
4. Мерцалова Т.А. Информационная открытость системы образования: вопросы эффективности государственной политики // Вопросы образования. – 2015. – № 2. – С. 40–75.
5. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Образовательная политика. – 2014. – № 1. – С. 27–40.
6. Стратегии родителей школьников и воспитанников ДООУ в области образования детей в 2012 г. Информационный бюллетень. – М.: НИУ ВШЭ, 2013. – 44 с.
7. Филимонова Н.А. Реализация маркетинговой технологии в учреждении дополнительного образования детей // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 2. – С. 31–36.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ТРАЕКТОРИЙ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ТИПОЛОГИЯ*

Настоящая работа отражает описание методологической базы и инструментария для исследования жизненных траекторий лиц с ОВЗ. Анализ жизненных траекторий предполагает отслеживание некоторого результата жизни, его оценку, а также описание социальных, экономических, средовых, нравственных, духовных факторов жизни. В статье доказывается необходимость использования биографического, клинико-психологического подхода, качественных методов исследования, что обусловлено основными характеристиками категории «жизненной траектории» и особенностями изучаемой группы респондентов. Данные методологические рассуждения легли в основу разработанной методики, с помощью которой было проведено исследование. Метаанализ полученных результатов позволяет выделить несколько типов жизненных траекторий лиц с ОВЗ: гипертимный, негативный, травмированный, биполярный. В статье представлены практические случаи, отражающие данные варианты траекторий.

Ключевые слова: жизненная траектория, ограниченные возможности здоровья, качественные методы исследования.

Одной из актуальных и, пожалуй, вневременных, проблем психологии является проблема становления и развития личности. Усиление интеграционных процессов в обществе в последние десятилетия привело к необходимости изучения различных вопросов, связанных с социализацией, качеством жизни, способами социальной адаптации людей с ОВЗ. В отечественной и зарубежной науке в данном контексте рассматриваются такие понятия как жизненные стратегии, жизненный путь, жизненная траектория.

Категория стратегии жизни довольно активно разрабатывается в научных исследованиях, определяется ее сущность, критерии, варианты, факторы влияния. В работах К.А. Абульхановой-Славской подчеркивается, что в основе жизненной стратегии лежит активность личности, направленность личности на самореализацию. Активность предполагает способность личности к соотношению «своей индивидуальности с условиями жизни, ее воспроизводству и развитию» [1, с. 24–25]. Основным механизмом самореализации автор называет жизненные притязания. С.Ф. Самойлов указывает на необходимость анализа понятия жизненная стратегия в контексте определенной онтологической системы и определяет основные характеристики жизненных стратегий в четырех основных социально-онтологических парадигмах: объективно-идеалистической, субъективно-идеалистической, натуралистической, реалистической. Парадигмальный подход позволяет отследить ключевой, по мнению автора, момент и ответить на вопрос: «каким образом социальное целое принуждает индивида действовать тем или иным

способом, как ответная реакция на социальную детерминацию выражается в разработке жизненной стратегии» [13, с. 123–124].

Комплексный системный анализ проблемы жизненных стратегий представлен в работах Ю.М. Резника, Т.Е. Резник, Е.А. Смирнова. Авторы относят жизненные стратегии к классу ориентаций личности, обладающих качествами надситуативности, долговременности, перспективы. Подчеркивается их обусловленность существующими в обществе «типическими образцами и формами жизненных стратегий» [11, с. 101]. Жизненная стратегия – «динамическая саморегулирующаяся система социокультурных представлений личности о собственной жизни, ориентирующая и направляющая ее поведение в течение длительного времени» [11, с. 102]. Стратегия жизни включает анализ и рефлексии образа жизни, смысла, ценностей, норм и целей. Социально закрепленные стратегии идентифицируются, выбираются, присваиваются личностью. Авторы указывают на возможность как перспективной (от настоящего к будущему), так и ретроспективной ориентации (от настоящего к прошлому). Как основные типы жизненных стратегий определены стратегии жизненного благополучия, стратегии жизненного успеха, стратегии жизненной самореализации. Формирование жизненных стратегий обусловлено как влиянием культуры, так и субъективными представлениями [11].

Традиционно жизненные стратегии личности изучаются на этапе юности, молодости, в связи с профессиональным выбором. Определение жизненной стратегии как идеальной модели, отражающей смысл жизни индивида, как системы целей

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-06-00812.

и задач человека, которую можно сконструировать во всех сферах жизнедеятельности предлагается Г.А. Ельниковой, Ш.И. Алиевым. Авторами предложена своя классификация жизненных стратегий: целерациональные стратегии; ценностнорациональные; традиционные. Важными моментами развития личности являются моменты выбора и формирование ответственности, влекущие за собой изменение жизненных стратегий [7]. Е.П. Федорова рассматривает жизненные стратегии в качестве показателей ценностно-смыслового отношения к собственной жизни. По мнению автора, жизненные стратегии проявляются в жизненных целях, являются динамической характеристикой жизненного мира человека [16].

В последние годы появились работы, направленные на изучение специфики жизненных стратегий лиц с ограниченными возможностями здоровья. Предприняты попытки выявления содержания жизненных стратегий лиц с различными типами адаптации. В исследовании Т.Ю. Домбровской определены два вида стратегий: «ориентирование на оказание помощи другим как ресурс социального самочувствия» и «ориентирование на получение пассивной помощи и покровительственного отношения к себе» [6, с. 94]. В работе А.В. Маркер, О.А. Устюговой проанализирована специфика жизненных стратегий пожилых людей с ОВЗ. Сравниваются группы респондентов, проживающих в условиях интерната и в домашних условиях. Опираясь на концепцию Э. Фромма, авторы выявили, что для пожилых людей, проживающих в интернате характерна стратегия «не иметь и не быть», проявляющаяся, главным образом, в приспособлении к наличным условиям. Для респондентов, проживающих в домашних условиях характерна стратегия «быть», проявляющаяся в стремлении к поддержанию благополучия близких, значимых людей [8]. В исследовании Т.А. Тараскиной, Т.И. Родионовой подчеркивается влияние жизненной стратегии на эффективность лечения заболевания. [14].

Согласно исследованиям отечественных ученых личность осознанно выбирает и регулирует процесс жизни. С.Л. Рубинштейн рассматривал жизненный путь как единое целое, состоящее из взаимосвязанных этапов, каждый из которых в определенной мере подготавливает последующий, влияет на него. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что на жизненном пути могут возникать ситуации, приводящие к его резкому изменению. Становление личности человека происходит во взаимосвязи с основными событиями жизненного пути. Обретение самостоятельности связано с тем, что человек учится справляться с «внешними событиями» и, в то же время, учится самостоятельно, сознательно ставить перед собой цели и задачи, определять направления своей деятельности [12]. Согласно определению

Б.Г. Ананьева, жизненный путь – «это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения», подчеркивается историческая природа личности, биография является предметом психологического изучения. Вершиной жизненного пути Б.Г. Ананьев считал обретение человеком собственной индивидуальности, его становление как субъекта жизнетворчества и возможность осознанного выстраивания своего жизненного пути [2, с. 162].

Категория траектории жизни представлена в современной науке не так широко. Однако в изучении вопросов становления личности данное понятие имеет важное значение. В словаре Ожегова дается следующее определение: «траектория – линия движения какого-либо тела или точки» [9]. По определению В.И. Добренькова «реальная траектория жизни – линия жизненной судьбы, измеряемая количеством приобретаемых статусов и их рангом» [5]. Если в основе стратегии лежит долгосрочное и, чаще, рациональное планирование, то траектория предполагает отслеживание некоторого результата жизни, его оценку, отношение к нему. Траектория жизни включает в себя конкретные условия реализации стратегии: социальные, экономические, средовые, нравственные, духовные. При описании траектории жизни большее внимание уделяется причинно-следственным связям, анализу сути важных поворотных событий жизни. По параметру событийности и факторам влияния понятие траектория жизни близко понятию жизненный путь. Специфичной чертой анализа траектории жизни является ретроспективный взгляд, когда в центре внимания оказываются уже свершившиеся события, действия, поступки и отношение к ним. Это дает возможность уделить внимание стихийным событиям, тем, которые трудно прогнозировать, и которые могут существенно влиять на реализацию или изменение стратегии. Кроме того важным аспектом анализа становятся переживания личности. Как писал С.Л. Рубинштейн: «Переживания человека – это субъективная сторона его реальной жизни, субъективный аспект жизненного пути личности» [12, с. 21]. Трудно прогнозировать, планировать переживание, практически невозможно предсказать, каким образом оно повлияет на жизненный путь человека.

Таким образом, рассматриваемая нами психологическая категория «жизненной траектории» имеет следующие характеристики: 1) ретроспективность – жизненная траектория может быть описана только «постфактум», она является отражением свершившихся событий; 2) событийность – траектория жизни состоит из некоторых «вех», «происшествий» свершающихся на жизненном пути человека и оказавших влияние на дальнейшую жизнь человека; 3) субъективность – событием стано-

вится только тот факт жизни, который, преломляясь через призму индивидуальных характеристик личности, не только приобретает субъективное значение, но и субъективные искажения; 4) оценочность – свершившиеся субъективно значимые события, всегда подлежат когнитивной и эмоциональной оценке (или переоценке), итогом которой является заключение о некотором «жизненном статусе» в тот или иной период времени; 5) динамичность – жизненная траектория делает акцент на изменениях, происходивших (или не происходивших) в судьбе человека – это «дельта» между значимыми событиями; 6) связь с переживаниями – данная характеристика близка с такими свойствами жизненной стратегии как «оценочность» и «субъективность», но акцентируется именно на эмоциональной значимости событий, хранящихся в памяти личности; 7) нарративность – каждое событие жизненной траектории имеет «внутреннюю картину» событий, в которой сплетаются факты и эмоции, отражается личностный смысл свершившегося, что в итоге порождает личностную «историю», своеобразный «нарратив»; 8) причинность – жизненная траектория не есть сумма отдельных фактов жизни (что значительно отдаляет ее от понятия «биография»), это последовательность субъективно значимых событий, детерминирующих последующие, но определяемых сложным набором экзогенных и эндогенных условий.

Проводимое нами исследование посвящено изучению вариантов жизненных траекторий людей с ограниченными возможностями здоровья. Выборку составили взрослые люди, инвалиды с детства. Нужно отметить, что специфика жизненного пути данной категории лиц практически не представлена в современных психологических работах. Однако именно здесь можем увидеть совершенно различные варианты конструирования жизни, несмотря на похожие внешние объективные условия (степень и тяжесть нарушения функций организма). В одном случае человек, являясь субъектом жизнестроительства, демонстрирует способность преодоления, стремясь к реализации в различных областях (получая образование, выстраивая трудовую деятельность и личные отношения), к «экзистенциальной исполненности» (В. Франкл, А. Лэнгле). В другом случае можно наблюдать отказ от субъектности, от личной ответственности, от активного жизнестроительства.

Выделенные характеристики и свойства жизненной траектории подводят нас к методологическому обоснованию инструментария, пригодного для ее изучения. На наш взгляд, использование классических, рациональных методов изучения не позволит учесть всех значимых свойств исследуемого психологического конструкта. Сформулированный нами подход к пониманию жизненной траектории, особенности изучаемой группы, а так же

учет современных методологических ориентаций и принципов постнеклассического этапа развития психологии, к которым относят: междисциплинарный дискурс; идеи о социальном конструировании реальности и особой креативности субъективного опыта; внимание к расшифровке внутренней логики развития, отражением которой выступают сюжеты самостроительства в культуре, феноменологические зарисовки судьбы и призвания человека; выделение в качестве объекта исследования уникальных саморазвивающихся систем [4], подводят нас к использованию качественных методов исследования. А.М. Улановский выделяет следующие принципы качественного исследования: 1) предпочтение полевой формы работы; 2) обращение к социальному контексту, 3) стремление к богатству и холизму описания, 4) интерес к единичным случаям, 5) индуктивный подход к данным, 6) гибкость и отсутствие жесткой стандартизации, 7) трактовка исследуемого человека как эксперта, 8) повышенное внимание к языку, 9) ориентация на изучение смыслов переживаний, 10) опора на рефлексивность исследователя [15]. Именно данные принципы, на наш взгляд, позволяют реализовать изучение жизненных траекторий в рамках выделенных нами значимых характеристик, так как именно качественные методы исследования «дают исследователю возможность фиксации и последующего анализа разнообразных форм реальной речевой практики, позволяют сделать заключение о том, как субъект наделяет значением, объясняет события собственной жизни, как рассказывает о них, какие сравнения, образы использует» [17, с. 145].

Кроме того, естественным, для реализации поставленной нами цели, является использование биографических и клинико-психологических ориентаций в методологии исследования. В.В. Орлова отмечает, что «отличием биографического метода можно считать большую сфокусированность на уникальных аспектах истории жизни и на субъективном, личностном подходе к описанию человеческой жизни» [10, с. 178]. Клинико-психологический подход, фиксируясь на феноменологии психических изменений при различных недугах и на глубинных причинно-следственных связях между личностью и средой, позволяет интегрировать всю доступную информацию, относящуюся к генезу личности больного человека и патологических явлений, что достаточно значимо при исследовании лиц с ОВЗ, имеющих различные нарушения в здоровье.

Таким образом, размышления о методологии и методах исследования жизненных траекторий лиц с ОВЗ подвели нас к однозначным критериям в подборе исследовательской стратегии: она должна быть качественная, проводиться в ретроспективной форме и предполагать использование клинико-психологического интервью. Нами была разработана методика изучения жизненных тра-

екторий, представляющая собой сочетание клинико-психологического интервью, метода сбора анамнеза и методики «Линия жизни» в модификации Д.Т. Василенко [3]. Комбинация данных диагностических инструментов основывалась на стремлении получить информацию об объективных фактах жизни респондентов и, в то же время, на желании получить информацию о глубокой субъективной интерпретации жизненных событий, оценке их значимости и роли в формировании жизненной траектории. Проведение методики предполагало индивидуальную форму работы с каждым испытуемым. Алгоритм проведения включал в себя несколько этапов: 1) знакомство с испытуемым; 2) сбор анамнеза заболевания (со слов лиц с ОВЗ и с использованием доступных альтернативных приемов – бесед с медперсоналом, медицинских документов), индивидуального анамнеза жизни и семейной истории (на данном этапе респондентам изначально задавалась тема беседы, основанная на вопросах открытого типа, при отсутствии активности испытуемого – задавались вопросы закрытого типа); 3) заполнение «линии жизни» – работа над графической представленностью жизненной траектории с уточнением графика и конкретизацией событий, их описаний, оценкой; 4) уточняющий этап, на котором при отсутствии описаний каких-либо этапов жизни в графике задавались уточняющие вопросы открытого или закрытого типа, вносились коррективы.

Изучение анамнеза предполагало выявление фактов и их интерпретаций респондентами о родительских и родительских семьях (составе, особенностях характера, взаимоотношений, заболеваний), об акушерском анамнезе и родах, психофизическом и личностном развитии в различные возрастные периоды (с конкретизацией по значимым, сензитивным для определенного возраста линиям развития). Так же изучался анамнез заболевания – со слов испытуемого и с помощью доступных для анализа документов и рассказов медицинских работников. Процедура проведения методики «линии жизни» в целом соответствовала предлагаемой Т.В. Василенко. Она представляла собой графическое, двухмерное представление пространства жизни – с временем, отложенным по горизонтали, и аффективностью – по вертикали. При использовании данного инструмента мы столкнулись с проблемой самостоятельной графической работы испытуемых, связанной с их ограничениями в опорно-двигательном аппарате – многие не могли держать ручку в руках или координировать мелкие движения руки. Данную проблему приходилось решать через систему дополнительных вопросов и выполнение графических действий за респондентов. Кроме графической работы по оценке аффективной насыщенности заданных периодов жизни («пятилеток»), использование ме-

тодики «Линия жизни» предполагало фиксацию на событиях происходивших в эти периоды и их смысловой интерпретации.

Полученные с помощью разработанного нами инструмента результаты позволяют говорить о необходимости их анализа в парадигме метода единичного случая. Н.Е. Харламенкова утверждает, что «метод анализа единичного случая применяется для выявления психологических механизмов, с помощью которых исследователь может осуществить переход от совокупности наблюдаемых явлений к системе, называемой индивидуальностью, а от нее (также посредством психологических механизмов иного уровня) – к сущности предмета исследования» [18, с. 751].

В настоящее время в исследовании приняло участие 40 респондентов в возрасте от 20 до 67 лет. Полученные на первом этапе результаты и их метаанализ позволяет описать несколько типов жизненных траекторий, характерных для лиц с ОВЗ.

Гипертимный – система представлений респондентов о собственной жизни лежит исключительно в позитивной плоскости, эмоциональная значимость каждого из произошедших жизненных событий имеет максимально позитивные оценки, так же преувеличенно положительно воспринимаются возможные события в будущем. Такой вариант жизненной траектории может указывать на снижение критичности, склонности к недооценке значимости негативных событий и кризисов.

Иллюстрация случая с данной траекторией жизни. Молодой человек (23 года), инвалидность с 8 лет, травма нижних конечностей после аварии. Оценка настоящего времени – «4,5» баллов, пояснение: «пока все нормально, готовлюсь к соревнованиям». Событий прошлого несколько больше, очень осторожно говорит о будущем, планы: «войти в спортивный комитет на уровне Костромской области, вообще-то хотелось бы в параолимпийский комитет на уровне РФ, но наверное, придется переучиваться». Четкого плана действий изложить не может, объясняет тем, что «эта мысль возникла недавно, все время был занят соревнованиями, выиграл чемпионат РФ по армреслингу». Отсутствует отрицательная оценка событий прошлого. Перечисляет следующие события. «Я родился, наверное это хорошо, родители хотели, оценим это на 5. Ходил в детский сад, в детстве играл со старшим братом, у нас была игрушечная машина – большой грузовик, мы часто дрались из-за него, но было неплохо – 5. Пошел в школу, хотел, конечно, как и все – 5. В 8–9 лет травма (попал под поезд, отрезало ноги по колено), но и это не могу оценить на минус, ведь теперь все хорошо, поставлю 4 балла; главное родители не бросили, не отдали в детдом, в интернат, поддерживали, они добрые, заботливые. В школе ходил на протезах, был «раздолбаем», как-

то чуть не до инфаркта довел учительницу, надел ее очки на скелет в кабинете биологии, ей плохо стало, оценю школу на 5. Дальше пошел учиться в училище, куда взяли, учился не очень хорошо, мне не очень нравилась специальность, даже хотели отчислить – пусть 3 балла будет. Повезло, попал в спорт, стало получаться, много соревнований было, учебу закончил, работаю – 5 баллов. На будущее мои планы – административная спортивная работа, надеюсь, что мне помогут, к 30-ти годам хочу семью свою».

Негативный вариант жизненной траектории чаще наблюдается у лиц с ОВЗ, проживающих в интернатных учреждениях или одиноких людей. Они крайне негативно оценивают жизненные события прошлого, и так же пессимистично представляют перспективу будущей жизни. В целом такой вид траектории отражает недостаточность жизненных смыслов, восприятие собственной жизни как безнадежной, преобладание негативных эмоциональных состояний, низкую степень ответственности за собственную жизнь.

Линия жизни *биполярного* типа жизненной траектории характеризуется резкими перепадами в оценке значимых событий будущего и настоящего, каждое событие является «пиковым» в профиле, имеющим резко негативную или позитивную оценку, нейтральные или умеренные оценки практически отсутствуют. На наш взгляд, данный вариант жизненной траектории характерен для личностей особого склада, имеющих категоричное и негибкое восприятие реальности, возможно незрелых, имеющих черты «юношеского максимализма». А так же он может указывать на некую «жадность на события», которая может наблюдаться у людей лишенных нормальной эмоциональной насыщенности жизни. В этом случае любое событие, происходящее в жизни, воспринимается гипертрофированно.

Пример данного варианта жизненной траектории – мужчина 57 лет, проживает в интернатном учреждении, ДЦП, спастическая диплегия, инвалид детства. Оценка настоящего времени – «+2» балла, пояснение: «все ровно в жизни, ничего уже не будет, давление мучает». Событий прошлого много (до 5 лет «себя не помнит»), в то время как в будущем планов очень мало – «посмотреть фейерверк», «может быть женюсь или буду жить вместе с женщиной, с которой дружим». События прошлого оцениваются контрастно. Перечисляет следующие события. «В 7 лет пошел в первый класс – это было хорошо, до этого сидел дома и ползал на коленках – оценю на двоекку, потому, что это недолго было. Через полгода в 8 лет выгнали из школы – сказали, что необучаем» (оценивает на «-2» балла). В 10 лет отец выбил путевку в госпиталь в Кострому, я там два года лечился и учился, на гитаре нау-

чили играть, читать и писать – это на 4 можно оценить. Там же встал на костыли – приснился сон, что бог со мной говорит, что ты можешь ходить – на следующий день взял костыли и стал ходить – это 5 конечно (до этого передвигался на коленях). В 13 лет меня в деревню опять отправили – плохо было, одиноко, не знал, чем заняться» (оценка «-3»). Когда 19 лет мне стало – умерла мама – она за мной ухаживала – очень тосковал» («-5»). В 22 попал в интернат, очень этому рад, я не нужен был никому, с тех пор здесь и живу – «+3». В 30 лет женился и стал работать почтальоном в интернате, жильцам почту разносил – нужен всем был, жена старше меня была на 38 лет, заботилась, хорошо жил – четверочку поставлю. Когда мне 46 лет было – умерла моя жена, тосковал, хотя и знал, что исход один – болела» (оценка «-5»). Через год опять женился – жена была старше на 34 года – опять стал счастлив, есть о ком заботиться (оценка «+3»). Прожил 2,8 года с ней – и вторая жена умерла, работу бросил, стал на кресле ездить (оценка «-5»). Четыре года назад компьютер освоил – общаюсь по скайпу с родственниками, занят (оценка «+4»).

Нами был определен еще один тип жизненной траектории, который мы условно обозначили как «*травмированный*». В данном случае линия жизни содержит крайне значимое негативное событие (иногда череду событий), представляющееся респондентами с ОВЗ как «провал» на жизненном пути – психическую или физическую травму. Но восприятие жизни после этого события разнится, и здесь мы наблюдаем два варианта возможной жизненной траектории. В первом варианте респондент оценивает последующую жизнь и события довольно позитивно, что говорит о наличии конструктивных стратегий совладания с жизненной травмой. Во втором случае проявляется общая депрессивная оценка, как последующих событий жизни, так и будущего. Травма радикально меняет субъективное восприятие жизни, меняет ее смысловые и ценностные составляющие.

Пример второго варианта траектории. Девушка 23 года, инвалид 2 группы с детства, врожденная дисплазия тазобедренных суставов, порок сердца, студента 2 курса университета. При проведении клинико-психологического интервью довольно подавлена, грустна, жалуется на апатию. Описывает довольно много событий в детстве, несмотря на отражение неприятных переживаний, представляет их в позитивном свете, довольно детально и эмоционально описывает ранние воспоминания. Будущее характеризует в пессимистическом свете, говорит о том, что хотела бы завести семью, «но этого не случиться – я инвалид, да еще и некрасивая». Описывает следующие жизненные события. «Помню свои три года, день рождения был, вся семья была в сборе, подарили много по-

дарков – железную дорогу (оценивает высоко и исправляет оценку после воспоминаний о более поздних событиях, делая ее максимальной). В четыре года у меня была операция, это вторая, первую не помню, в больнице была одна, маму пускали редко, стала бояться, что меня бросят, но становилось легче, когда разговаривала по телефону с бабушкой и дедушкой, рисовала, вспоминала как хорошо дома (несмотря на кажущуюся негативность события, ставит позитивную оценку «+2»). В пять лет пошла в детский сад, не любила туда ходить, плакала вечерами, но в группе приходила и молчала, могла рисовать долго одна» (оценивает на «+2»). В семь лет пошла в школу, там было лучше, чем в садике, но одноклассники высмеивали мою походку, я старалась их не замечать, часто жаловалась бабушке» (несмотря на кажущуюся негативность события ставит позитивную высокую оценку «+4»). В восемь лет третья операция в Санкт-Петербурге, долго нельзя было ходить, возили на коляске, потом ботинки одели тяжелые, ходить не хотелось, мама заставляла, но она было со мной все время, даже не работала!!; (оценка «+3»). В 10 лет хотела научиться кататься на велосипеде, залезла на него, но сильно упала, тогда поняла, что я инвалид, переживала, ругала себя, даже обзывала (оценка события уходит в отрицательную плоскость «-1»). В 12 пошла учиться в художку, очень нравилось там находиться, там каждый сам по себе, рисует, тишина» (долго думает над оценкой, потом ставит «+2»). Когда мне было 14 лет, заболел дед, у него Паркинсон был, а тут он слег и потом умер, я переживала, меня бабушка утешала, хотя ей тоже было это тяжело (оценивает на «-4»). Через год умирает бабушка, для меня это было очень тяжело, я одинокой стала, плакала одна по ночам, хотя никому не показывала как мне тяжело» (оценка «-5»). Окончила в школу и поступила на экономический факультет университета, так мама настояла, она не разделяла моей увлеченности рисованием, это был ужас, ходить не хотела, но не могла маму расстроить, постоянно думала об уходе (выделяет это как резко отрицательное событие «-4»). После первого курса забрала документы и поступила на «дизайн», теперь учусь, лучше стало, но чувствую всегда себя одиноко» (не смотря на позитивные изменения оценивает на «+1»).

В данном случае мы наблюдаем трудности восстановления после пережитой травмы потери значимых близких (дедушки и бабушки), которые, видимо, выступали в качестве мощного социального ресурса, ранее пережитые негативные события не воспринимались так трагично с их помощью. Общая траектория будущего данного респондента отражает недостаток личных ресурсов для восстановления собственного статуса и чувства перспективности жизни.

Таким образом, проблема исследования жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных в современной психологии. Специфика понятия жизненной траектории, особенности изучаемой группы респондентов, ориентация на методологию постнеклассического этапа развития психологии обуславливают необходимость использования качественных методов исследования, биографического и клинико-психологического подходов. Разработанная с учетом данных подходов методика изучения жизненных траекторий лиц с ОВЗ, позволяет описать несколько вариантов таких траекторий. Однако, содержание и аффективная значимость выделяемых респондентами с ОВЗ событий не всегда укладываются в «нормативность» жизненных смыслов, что требует более глубокого сравнительного анализа на дальнейших этапах исследования.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – С. 24–25.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер. 2001. – 288 с.
3. Василенко Т.Д. Практикум по психологии жизненных ситуаций / под ред. Е.Ю. Коржовой. – СПб.: ООО «Фирма «Стикс», 2016. – С. 21–36.
4. Гусельцева М.С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 5. – С. 5–15.
5. Добренев В.И., Кравченко А.И. Социология: В 3-х т.: словарь по книге. – М.: Социологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова. – 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 30.07.2017).
6. Домбровская А.Ю. Типы социальной адаптации людей с ОВЗ (по материалам социологического опроса в городах Орел и Калуга) // Локус: Люди, общество, культуры, смыслы. – М.: МПГУ. – 2016. – № 2. – С. 89–100.
7. Ельникова Г.А., Алиев Ш.И. Жизненные стратегии молодежи: теоретический и методологический анализ. – Белгород: Кооп. образование, 2008. – 244 с.
8. Маркер А.В., Устюгова О.А. Изучение жизненных стратегий пожилых людей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 1 (2). – С. 271–273.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь Ожегова. – 1992. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 30.07.2017).
10. Орлова В.В. Применение биографического метода в изучении жизненных стратегий молодежи // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 6. – С. 177–181.

11. *Резник Ю.М.* Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). – М.: Изд-во Независимого института гражданского общества, 2002. – 260 с.
12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
13. *Самойлов С.Ф.* Жизненные стратегии человека как предмет социально-онтологического исследования // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. – М.: Изд. Моск. гос. ун-та путей сообщения Императора Николая II – 2017. – № 2. – С. 119–129. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibraru.ru> (дата обращения: 28.07.2017).
14. *Тараскина Т.А., Родионова Т.И.* Концептуальные модели оценки качества жизни больных, страдающих сахарным диабетом 1 типа // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Изд-во: Изд. дом «Академия естествознания». – 2015. – № 5. – С. 188–196. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibraru.ru> (дата обращения: 28.07.2017).
15. *Улановский А.М.* Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 18–28.
16. *Федорова Е.П.* Жизненные стратегии человека как проявление ценностного отношения к жизни // Гуманитарный вектор. – 2008. – № 4. – С. 48–55.
17. *Хазова С.А.* Качественные методы в исследовании ментальных ресурсов субъекта // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 143–148.
18. *Харламенкова Н.Е.* Case study как метод исследования личности // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – М.: «Издательство ИП РАН», 2010. – С. 747–752.

Борисова Наталья Альбертовна

кандидат педагогических наук, доцент
Череповецкий государственный университет

Иванова Елена Николаевна

Реабилитационный центр для детей и подростков
с ограниченными возможностями «Преодоление», г. Череповец
Borisova-n-a-@mail.ru, ivanova_lenchik29@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ АБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Статья посвящена исследованию основных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях реабилитационного центра. Представлены экспериментальные данные, позволяющие выделить основные признаки данного нарушения у детей раннего возраста, а также определить примерный возраст появления неблагоприятия в развитии. Показано, что коррекционная работа должна включать развитие коммуникации, развитие познавательной сферы и коррекцию поведения.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, ранний возраст, ранняя помощь, реабилитационный центр, развитие коммуникации, коррекция поведения, развитие познавательной сферы, стереотипность поведения.

Аутизм – это отклонение в психическом развитии ребенка, характеризующееся нарушениями социальных, коммуникативных и речевых функций, а также наличием нетипичных интересов и форм поведения. В конце XX века с увеличением количества детей с атипичными формами аутизма получил распространение термин РАС, который объединил группу нарушений, сходных по симптоматике. В последние годы наблюдается некоторое увеличение количества детей с подобным диагнозом, что обуславливается многими причинами, среди которых – повышение информированности о РАС среди специалистов и населения в целом, разработка более совершенных диагностических систем, расширение спектра состояний, относящихся к РАС и др.

Современные исследования показывают, что эффективность помощи детям с РАС и их семьям напрямую зависит от времени начала коррекционной работы. Поэтому отнесение ребенка к группе риска по РАС в раннем возрасте является прямым показанием к включению ребенка и его семьи в комплексную программу помощи [6].

Одним из важнейших условий организации системы ранней помощи и комплексного сопровождения детей раннего возраста с РАС является качественная диагностика. Именно от того, насколько своевременно и правильно будут выявленыстораживающие тенденции развития, зависит успешность комплексной коррекционной помощи и возможность профилактики наиболее тяжелых форм нарушения [1].

Систематическая комплексная психолого-педагогическая реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра возможна лишь в специально организованных условиях, когда имеется возможность проследить динамику развития каждого ребенка, начиная с раннего возраста. От эффективной организации ранней комплексной помощи в значительной степени зависят предупреждение

инвалидности и (или) снижение степени ограничения жизнедеятельности и трудоспособности.

Комплексная реабилитация детей с РАС включает в себя психологическую и коррекционно-педагогическую работу с детьми, развитие речи и коммуникативных навыков, общей и тонкой моторики, а также систематическую работу с родителями. На сегодняшний день вопросы диагностики, симптоматики и коррекции расстройств аутистического спектра в раннем возрасте представлены рядом работ. Это исследования таких отечественных ученых, как В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, А.С. Спиваковская, В.М. Башина, М.М. Либлинг, И. Петерс, работы С.В. Довбня, Н.Г. Манелис, С.А. Морозова, С.С. Морозовой, Т.Ю. Морозовой, а также зарубежных специалистов – Ф. Аппе, Ф. Волкмара, Л. Вайзнер, Ш. Коэна, Т. Петерса, Э. Шоплера, Р. Шрамм и др.

Ранняя комплексная помощь предполагает широкий спектр долгосрочных медико-психолого-социально-педагогических услуг, ориентированных на семью и осуществляемых в процессе согласованной («командной») работы специалистов разного профиля и родителей ребенка. Чрезвычайно важным является доступность для семьи разнообразных услуг в рамках одной системы, что, в свою очередь, требует межведомственной координации, исключающей бюрократические ограничения.

В настоящее время в практике оказания помощи детям с РАС существует тенденция к раннему выявлению нарушения и снижению возраста постановки диагноза. Исследования показывают, что эффективные программы помощи для детей с РАС должны быть интенсивными – не менее 20 часов в неделю. Одна из возможностей добиться такой интенсивности для детей раннего возраста – это обучение родителей, которые смогут применять полученные знания в работе со своим ребенком.

Для выявления основных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми раннего

возраста с расстройствами аутистического спектра и выделение ее особенностей в условиях реабилитационного центра было организовано экспериментальное исследование. Дополнительной целью исследования явилось определение ранних признаков аутизма. Экспериментальной базой исследования выступило отделение ранней помощи БУ СО ВО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Преодоление». В исследовании приняло участие 10 детей раннего возраста. Возраст детей находился в диапазоне от 2 лет 1 месяца до 3 лет 2 месяцев. По заключению невролога, у всех детей выявлены: задержка речевого развития, задержка психического развития, аутизм, гиперактивность, нарушения слуха.

Для выявления признаков РАС у детей раннего возраста в условиях реабилитационного центра было проведено экспериментальное исследование, которое состояло из трех серий заданий. **Первая серия** проводилась с целью выявления особенностей поведения ребенка, подтверждающих его принадлежность к группе риска по РАС и включала наблюдение за ребенком на первичном приеме в отделении ранней помощи БУ СО ВО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Преодоление». **Вторая серия** эксперимента включала беседу с родителями и изучение документации с целью сбора анамнеза и получения от родителей дополнительной информации о раннем развитии ребенка. **Третья серия** была направлена на оценку поведения и развития ребенка с использованием методик M-CHAT (Diana L. Robins, M.A., Deborah Fein, Ph.D., Marianne L. Barton, Ph.D., & James A. Green, Ph.D.); KID/RCDI (И.А. Чистович, Ж. Рейтер, Я.Н. Шапиро); Шкала функционального развития мозга (ШФРМ) (А.М. Казьмин, Л.В. Дайхина).

Экспериментальное изучение проявлений признаков аутизма в раннем возрасте позволило сделать следующие выводы:

– Возраст обращений семей в отделение ранней помощи БУ СО ВО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Преодоление» варьируется от 2 лет 1 мес. до 3 лет 2 мес.

– Большинство детей на первичном приеме демонстрируют полевое поведение, не вступают в контакт со специалистами, не выполняют просьбы, не реагируют на имя. У части детей наблюдаются узкие интересы в какой-то одной сфере деятельности, стереотипные действия, игровые ритуалы, фиксация на одиночных объектах.

– Большинство родителей на первичном приеме озвучивали жалобы, которые касались отсутствия или своеобразия речи, отсутствия контакта с ребенком, озабоченностью сложностями в поведении.

– Большинство родителей заметили неблагополучие в развитии ребенка примерно в 1,5 года. Многие из них отмечали, что до 1,5 лет ребенок развивался нормально.

– В ходе опроса родителей были выявлены ранние признаки неблагополучия, характерные для большинства детей исследуемой группы. К ним относятся: отсутствие реакции на имя, совместного внимания, указательного жеста, и наоборот, наличие многочисленных стереотипных действий с предметами, стереотипных игр, бытовых ритуалов, избирательности в еде и т.д.

– Оценка детей по тесту M-CHAT свидетельствует о том, что все дети, принимающие участие в экспериментальном исследовании, относятся к группе риска по РАС.

– Оценка развития по тестам KID/RCDI показала, что большинство детей исследуемой группы отстает в развитии по всем областям, особенно это касается социальной области, области развития речи и области понимания языка.

– Тестовые пробы по методике ШФРМ удалась только у троих детей и только на повторном приеме. Остальные дети, участвующие в эксперименте, не шли на контакт, не выполняли просьбы взрослого, не выполняли тестовые пробы, следовательно, оценку не прошли.

Таким образом, в процессе эксперимента удалось выделить основные признаки РАС у детей раннего возраста, а также определить примерный возраст появления неблагополучия в развитии (1,5 года). В число этих признаков вошли: нарушение коммуникации и речи, стереотипы в играх и поведении, избирательность в еде, отсутствие указательного жеста, отсутствие реакции на имя, отсутствие ответа на выполнение просьб.

Полученные результаты определили необходимость разработки и проведения системы коррекционно-развивающих мероприятий в рамках системы ранней помощи, направленных на развитие коммуникативных навыков, познавательной сферы, на коррекцию поведения. Эксперимент также показал необходимость подготовки и обучения родителей для организации коррекционной работы в домашних условиях и закрепления полученных навыков.

Коррекционно-развивающая работа по всем выделенным направлениям осуществлялась на базе отделения ранней помощи «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Преодоление». Длительность коррекционной работы составила от 6–8 месяцев.

Система коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с РАС включала в себя следующие этапы:

Подготовительный этап. Основной целью подготовительного этапа являлось установление сотрудничества с родителями детей раннего возраста с РАС. У родителей создавалась установка на

активную работу по выделенным коррекционно-развивающим направлениям (коррекция поведения, развитие познавательной сферы и коммуникативных навыков). Кроме того, родители получали информационную поддержку по вопросам создания развивающей среды дома, направлений и методов работы.

Основной этап (коррекционно-развивающий). Целями данного этапа являлось проведение работы с детьми раннего возраста с РАС по следующим направлениям: развитие коммуникации, коррекция поведения, развитие познавательной сферы и вербальной речи.

1. *Установление контакта и развитие коммуникации.* У детей с аутизмом работа в этом направлении требовала индивидуального подхода, большого количества времени и дополнительных усилий специалистов. Препградой для общения становился негативизм ребенка, чувство страха, тревоги, «полевое» (нецеленаправленное) поведение и другие особенности. Для установления контакта с детьми использовались сенсорные стимулы (мыльные пузыри, вращающиеся предметы–волчки, колесики, заводные и музыкальные игрушки), а также любые предметы и игрушки, вызывающие интерес.

Развитие общения проходило на основе альтернативных способов коммуникации (система коммуникации с помощью картинок PECS), так как практически все дети исследуемой группы являлись неговорящими. Использование PECS позволяло сформировать базу для последующего развития речи и интеллекта.

2. *Коррекция поведения.* Данное направление являлось одной из первых задач коррекционно-развивающей работы после установления контакта. В процессе обучения делался акцент на развитии у ребенка с РАС целенаправленной деятельности, формировании у него установки на выполнение конкретного задания, выработке усидчивости, удержании внимания, привыкании к ситуации обучения. При этом соблюдался принцип постепенности, дозирования подачи нового материала, так как дети с РАС негативно воспринимают все новое и незнакомое. На первых занятиях внимание сосредотачивалось на одном, наиболее доступном для ребенка навыке, схема выполнения которого проста. Элементы новизны и вариативности вводились постепенно. В процессе работы применялись элементы ТЕАССН-программы (визуальные расписания), поведенческий дневник. В текст работы включены задачи и структура индивидуального коррекционно-развивающего занятия с применением элементов ТЕАССН-программы.

3. *Развитие познавательной сферы и вербальной речи.* В процессе работы над познавательной сферой решались задачи интеллектуального и речевого развития ребенка с РАС в зависимости от ин-

дивидуального уровня его возможностей. Игры и игрушки для занятий подбирались индивидуально, с учетом интересов ребенка, использовалось невербальное подкрепление (например, пищевое), которое постепенно заменялось похвалой. Основными формами работы на основном этапе являлись: консультации родителей, индивидуальные и совместные занятия, детско-родительские группы.

Оценочный этап. Целью данного этапа являлась оценка эффективности, проделанной коррекционно-развивающей работы. Методика оценки включала структурированное наблюдение за поведением ребенка, KID/RCDI, Шкалу функционального развития мозга (ШФРМ). В связи с возрастом детей стимульный материал менялся незначительно.

Результаты наблюдений за детьми и анализа их поведения после обучения демонстрируют положительные изменения в состоянии детей, которые выражаются в следующем: дети вступают во взаимодействие со взрослым, используют зрительный контакт, начинают использовать указательный жест, чаще реагируют на имя, выполняют просьбы.

Оценка развития по KID/RCDI и ШФРМ показала, что у большинства детей наблюдается положительная тенденция в развитии, как в целом, так и по отдельным областям, однако отставание от сверстников сохраняется. Особенно это заметно в социальной области, области развития речи и понимания языка.

Одной из причин недостаточно высоких результатов коррекционной работы, на наш взгляд, является позднее обращение семей в отделение ранней помощи (как правило, ребенку уже больше 2-х лет), а также краткие сроки обучения. Все это еще раз доказывает необходимость раннего выявления детей с РАС и своевременного их включения в коррекционно-развивающий процесс.

Таким образом, отдельные признаки аутистических расстройств могут обнаруживаться достаточно рано и, в основном, проявляются в нарушении коммуникации, отсутствии речи, эмоционального контакта с близким взрослым, стереотипности игр и поведения, что негативно сказывается на дальнейшем развитии ребенка, препятствует его полноценной социализации. Своевременное включение ребенка в систему ранней помощи направленную на развитие коммуникативных навыков, познавательной сферы и коррекцию поведения позволит в значительной степени преодолеть имеющиеся нарушения и предотвратить дальнейшее искажение личности.

Библиографический список

1. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. – М., 2013. – 155 с.
2. Борисова Н.А., Иванова Е.Н. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста

с РАС в условиях реабилитационного центра (анализ конкретного случая) // Современная коррекционная педагогика: методология, теория, практика: Сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 205–208.

3. Волжар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. – М., 2014. – 224 с.

4. Довбня С.В., Морозова Т.Ю. Программы раннего вмешательства для детей с РАС и их семей // Аутизм: Выбор Маршрута: Материалы к Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2014. – С. 25–29.

5. Лазина Е., Рыскина В. Коммуникация – это не только слова. – СПб., 2015. – 64 с.

6. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. – М., 2014. – 448 с.

7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М., 1997. – 342 с.

8. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): Сб. упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. – Минск, 1997. – 195 с.

Тихонова Инна Викторовна
кандидат психологических наук, доцент
Костромской государственной университет
Иванова Екатерина Александровна
кандидат психологических наук
Костромской областной институт развития образования
inn.07@mail.ru, eai1982@mail.ru

О МОДЕЛЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ*

В статье проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных моделей инклюзивного образования и практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, показана зависимость создания модели от понимания сущности инклюзивных процессов и форм организации включения учеников с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс. В России одним из наиболее оптимальных путей организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования является создание в общеобразовательной организации психолого-медико-педагогических консилиумов, которые могут брать на себя функцию службы сопровождения или выступать в качестве координатора деятельности педагогического коллектива. В то время как в зарубежной инклюзивной практике наряду с командной формой сопровождения описаны диадные и ассистирующие варианты поддержки обучающихся. Авторами предлагается практическая модель сопровождения учеников с ограниченными возможностями здоровья посредством деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения, реализуемая в образовательных учреждениях Костромской области.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, модели сопровождения инклюзивной практики, психолого-медико-педагогический консилиум.

В настоящий момент времени инклюзивное образование в г. Костроме и Костромской области, как и в России в целом, ориентировано на стандартизацию всех процессов обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что могло бы обеспечить доступность образовательных услуг для этой категории лиц не зависимо от имеющегося нарушения. Общеобразовательные школы г. Костромы и Костромской области, реализующие практику инклюзивного образования, стоят перед необходимостью модернизировать не только материальные условия, но и организационные, содержательные основы образования таких детей.

Разработка проблемы инклюзивного образования связана с именами различных зарубежных и отечественных ученых. В ряде исследований инклюзивное образование понимается как социально-педагогическое явление, имеющее целью изменение современной системы образования. В данном подходе большое значение придается изменению ценностей общества, обозначается необходимость обеспечения равных прав для всех людей и учет индивидуальных особенностей развития каждого (Л.И. Давыдова, В.К. Зарецкий, Е.В. Ковалев, М.А. Колокольцева, В.И. Лопатина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.С. Староверова). Авторы придерживаются мнения, что инклюзивное образование это путь к развитию инклюзивного общества. В других работах инклюзивное образование понимается как период развития системы специального

образования, сближающий общее и специальное образование. В данном подходе более употребим термин интеграция (Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина). Подчеркивается необходимость предоставления равных прав для детей с ОВЗ и типичным развитием. Однако отмечается, что в интегративный процесс эффективно включаются дети, не имеющие значительных отклонений в развитии. Инклюзия, в таком случае, понимается как частное проявление интеграции. Несмотря на существующие различия в подходах все авторы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие, обеспечивающее адаптацию детей с ОВЗ к современным социальным условиям и формирующее толерантное отношение к ним со стороны общества.

В современной практической психологии сложилось множество подходов к пониманию сущности термина «сопровождение»: «направленная деятельность» (Р.В. Овчарова), «взаимодействие и сотрудничество» (Л.Г. Суботина), «помощь» (Е.И. Казакова), «создание условий» (Т.Г. Яничева). По мнению С.В. АLEXИНОЙ, Н.Я. СЕМАГО, М.М. СЕМАГО базовым для психолого-педагогического сопровождения понятием можно считать идею О.С. ГАЗМАНА, утверждающего, что педагогическая поддержка и сопровождение личности человека – есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помо-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-16-44004.

щи человеку в решении задач развития [5]. «В качестве основных характеристик сопровождения, в первую очередь по отношению к сопровождению ребенка с ОВЗ, выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, особенность отношений между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность» [5, с. 9].

Модель инклюзивной практики предполагает создание «подобия» реального образовательного процесса лиц с ОВЗ, отражающего его существенные особенности и возможности достижения главной цели инклюзивного образования – создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В случае моделирования инклюзивного образования и в частности психолого-педагогического сопровождения как компонента образовательной практики в целом, следует говорить об информационной модели, представленной в виде знаково-символьной и, отчасти, в вербальной форме [5].

Когда заходит речь о моделировании инклюзивной образовательной практики, то в большинстве случаев говорят о целостности составляющих ее компонентов: целевого, организационно-содержательного, результативно-критериального, и описывают три уровня управления: федеральный, региональный (уровень субъектов РФ) и муниципальный (городских округов). Например, модель организации инклюзивного образования в Кировской области (как и во многих других регионах РФ) включает организацию инклюзивного процесса на всех уровнях управления: региональном, окружном, муниципальном и уровне образовательной организации. Системообразующим органом является психолого-медико-педагогическая комиссия от центральной до школьного консилиума, ресурсные центры на базе специальных школ и дошкольных учреждений компенсирующего вида, общеобразовательные организации, реализующие инклюзивное образование в созданной в них безбарьерной среде [3].

Попытки создать модель инклюзивной практики на уровне отдельных организаций, часто приводят к разработке и описанию локальных форм включения детей с ОВЗ в социальную среду: группы кратковременного пребывания, моделирование работы «комбинированных» образовательных учреждений, психологических служб и пр. В этом случае мы видим ориентированность на точку зрения, рассматривающую инклюзию как «высшую» форму интеграции. Данный подход к моделированию ориентирован на классификацию организационных форм интеграции детей с ОВЗ, он долгое время был традиционен для нашей страны, но до-

статочно четко просматривается и в зарубежной образовательной практике. Так Т.М. Makoelle (Италия) описывает следующие модели инклюзивного обучения [9].

Полное включение – эта форма предполагает развитие всех детей, в том числе не имеющих дополнительных потребностей, дети с ОВЗ полностью участвуют в образовательной программе и получают помощь от специалистов и педагогов наравне с одноклассниками.

Кластерная модель – группа детей с дополнительными потребностями участвует в специально созданной образовательной программе, находится рядом с группой обучающихся без особых потребностей (в России – комбинированная интеграция).

Обратное включение – форма инклюзивного обучения, при которой несколько типично развивающихся детей участвует в образовательной программе, которая в основном предназначена для детей с особыми образовательными потребностями.

Социальная интеграция: образовательные потребности детей с ОВЗ удовлетворяются в специальных учреждениях, социальный опыт приобретается средствами временного объединения с типично развивающимися детьми (в России – временная интеграция).

В Австрии применяются три модели совместного обучения [7].

Инклюзивные классы, где все ученики (как с особыми потребностями в образовании, так и без) инструктируются на всех уроках командой учителей.

Занятия с учителями поддержки: основные классы, в которых один или два ученика со специальными образовательными потребностями кроме основной образовательной программы получают дополнительные образовательные услуги от учителя специальной школы в течение нескольких часов в неделю.

Классы сотрудничества: основные школьные классы организационно отделены от специальных и обучаются по собственным образовательным программам, но вовлеченные учителя создают и согласуют учебный план, по которому ученикам часть времени преподают вместе.

Данные модели, ориентированные на формы включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и социум, в условиях современных изменений отечественного образования не всегда являются применимы. В России, инклюзия становится массовой практикой общего образования. Имея законодательно закрепленное право обучаться в школе «рядом с домом», дети с особыми образовательными потребностями своим приходом в образовательное учреждение формируют необходимость создания условий для инклюзивного обучения. Не останавливаясь на проблемах, возникающих в данных случаях, хотелось бы подчеркнуть, что

остро актуальным для образовательного учреждения становится разработка реальных моделей инклюзивного обучения и психолого-педагогического сопровождения.

Предлагаемая М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и Т.П. Дмитриевой методология моделирования инклюзивного образования, предполагает наличие в модели трех параметров: организационного (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе, внутренние нормативные акты и приказы); содержательного (объем информации и знаний, разноуровневые учебно-методические комплексы, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностного (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними). Авторы подчеркивают, что именно эти параметры рассматриваются как системообразующие, и только их одновременное изменение может обеспечить развитие системы инклюзивного образования [4].

Предлагаемая в Алтайском крае, структурно-содержательная модель комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде включает в себя совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-содержательного и оценочно-результативного. Авторы данной модели – М.В. Сурнина, Н.А. Чушева, Н.В. Мжельская, предлагают в целевой блок включать цель, задачи по ее достижению и методологическую основу модели. Теоретико-методологический блок должен отражать методологические подходы к осуществлению процесса сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации. Организационно-содержательный блок представляется тремя разделами: нормативно-правовой базой, уровнями образования и спецификой взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Оценочно-содержательный должен описывать эффективность процесса комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде, характеризовать достигнутые результаты в соответствии с поставленными целями [6].

При моделировании инклюзивной образовательной практики психолого-педагогическое сопровождение выступает неотъемлемым компонентом каждой представляемой модели, как на региональном, так и на локальном уровне. В отечественном образовании сложилась типичное представление (закрепленное законодательно) о том, что психолого-педагогическое сопровождение реализуется через деятельность медико-психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций. Так Ю.А. Афонькина и Т.В. Кузьмичева отмечают, что в Мурманской области дети

с ОВЗ получают образование в обычных образовательных учреждениях, где на основе рекомендаций специалистов создаются специальные педагогические, социально-психологические, медико-валеологические условия, разрабатываются индивидуальные образовательные планы и индивидуальные маршруты сопровождения. В условиях региона основным организующим моментом деятельности образовательных организаций по развитию практики инклюзивного образования является работа психолого-медико-педагогических консилиумов, которые представляют собой постоянно действующие, объединенные общими целями коллективы образовательных учреждений, реализующие конкретную стратегию обучения и воспитания ребенка с ОВЗ [1].

Командная работа специалистов сопровождения рассматривается как один из вариантов моделей сопровождения и в зарубежной педагогике. С. Dyssegaard и М. Larsen, характеризуя модели сопровождения в Дании, указывают, что команда включает в себя школьного менеджера, штатных преподавателей, «специальных» учителей, консультантов и родителей ребенка с особыми потребностями. Команда встречается раз в месяц в течение примерно 1,5 часов для разработки и совершенствования личного плана каждого ученика, который должен включать личный список требований к условиям овладения основными учебными дисциплинами (по чтению, письму и математике и пр.). Он содержит характеристику необходимой адаптации учебного материала, вспомогательных технологий и методов обучения, средства для содействия участию во взаимодействии с одноклассниками (например, партнерство, поддержка взрослых в социальном взаимодействии, социальная поддержка со стороны взрослых, обучение в небольших группах или поддержка со стороны ассистента). Постоянный учитель несет основную ответственность за реализацию индивидуального плана [8].

Кроме модели психолого-педагогического сопровождения, основанной на деятельности команды (консилиума), авторы описывают еще одну модель, действующую в Дании, а так же в США и Канаде (в образовательной практике России мы видим отдаленный аналог – модель сопровождения с тьюторами). Данная модель – «two-teacher arrangement» – включает в себя деятельность двух педагогов, один из которых – учитель класса, второй «специальный педагог парапрофессионал», роль которого состоит в помощи учителю в оценке индивидуальных потребностей ребенка, разработке плана уроков для удовлетворения этих потребностей и последующего осуществления этого плана. Авторы, исследовавшие эффективность разных моделей сопровождения, говорят о том, что данная модель успешна, если соблюдается ряд ус-

ловий: используется в начальной школе; установлено сотрудничество между педагогами; педагогам оказывается консультативная помощь других специалистов; выделено достаточно времени для совместного планирования деятельности педагогов; оба педагога работают со всеми учениками в классе (даже не имеющими атипичии в развитии). Более высокие достижения обучающихся с ОВЗ в данной модели наблюдаются за счет того, что им выделяется больше фактического времени на обучение [8].

Третья модель сопровождения, проанализированная авторами – обучение с помощью ассистента учителя. В роли ассистента выступает взрослый, не имеющий педагогического образования (в России часто таковыми являются родители детей с ОВЗ). Отмечается, что ассистенты могут оказать положительное влияние, если они обучаются способам определенного вмешательства в деятельность отдельных учеников или небольших групп учеников. Поддержка должна быть адаптирована к конкретным потребностям учащихся, даваться только в минимальных количествах, с тем, чтобы повысить их социальное взаимодействие с другими учениками [8]. Хотелось бы отметить, что в России две последние модели, как правило, плохо дифференцированы и используются только в отношении обучающихся с выраженными нарушениями в развитии.

А.Д. Вильшанская в своих работах рассматривает три основных модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательной организации [2]: 1) служба сопровождения общеобразовательной организации включает структурные подразделения, одним из которых является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк); 2) ПМПк выполняет задачи службы сопровождения и, по сути, является ей; 3) ПМПк направляет и координирует работу службы сопровождения в общеобразовательной организации.

Анализ эффективных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ показывает, что вторая модель является самой распространенной. А.Д. Вильшанская рассматривает ПМПк, как постоянно действующий и объединенный общими целями коллектив специалистов, разрабатывающий и реализующий определенную стратегию сопровождения детей образовательной организации. С.В. Аলেখина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго подчеркивают, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ реализуется ПМПк в соответствии с индивидуальной образовательной программой и предполагает осуществление сопровождения всех субъектов инклюзивной образовательной среды [5].

В данной статье объектом нашего внимания будет опыт психолого-педагогического сопрово-

ждения обучающихся с ОВЗ средствами консилиумной деятельности в общеобразовательных организациях Костромского региона, реализующих инклюзивную образовательную практику. В качестве примера мы рассмотрим модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в МОУ «Судиславская ООШ» Судиславского муниципального района Костромской области (далее школа), в которой накоплен богатый опыт по реализации инклюзивного образования с непрерывным осуществлением психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзии. Школа ведет инновационную деятельность в этом направлении с 2009 г. В школе обучаются дети с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра и дети с интеллектуальными нарушениями, для которых функционирует разновозрастной класс-комплект в начальной и основной школе.

Основу модели составляет объединенная и скоординированная деятельность областной ПМПк и ПМПк школы. Опираясь на рекомендации областной ПМПк, консилиум школы разрабатывает индивидуальную стратегию сопровождения, развития и коррекции каждого обучающегося с ОВЗ. Продуктом этой деятельности является индивидуальный образовательный маршрут. Научно-методическое обеспечение деятельности ПМПк школы осуществляет отдел сопровождения коррекционного образования ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования».

ПМПк школы ведет работу в следующих основных направлениях:

1. Диагностическое. Предполагает психолого-педагогическое обследование каждого обучающегося с ОВЗ в течение 2–3-х недель после получения заключения и рекомендаций ПМПк, оценку динамики развития и коррекции каждого обучающегося по истечению того временного периода, на который были намечены коррекционно-развивающие мероприятия в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Также это направление предполагает совместную работу педагога-психолога и учителя по выявлению детей группы риска на предмет наличия ограничения возможностей здоровья, в том числе средствами специально организованного психолого-педагогического наблюдения (педагог-психолог посещает уроки).

2. Коррекционно-развивающее. Предполагает реализацию индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, по запланированным для каждого ребенка направлениям работы с обязательным проведением коррекционно-развивающих занятий с теми специалистами сопровождения, помощь которых выступает наиболее актуальной и необходимой для того или иного ребенка.

3. Консультативное. В реализации этого направления очень важную роль играет педагог-пси-

Таблица 1

Функциональные обязанности участников ПМПк в МОУ «Судиславская ООШ»

Участники	Обязанности
Председатель (заместитель директора школы)	<ul style="list-style-type: none"> - организует работу ПМПк; - формирует состав участников для очередного заседания; - формирует состав учащихся, которые обсуждаются или приглашаются на заседание; - координирует связи ПМПк с участниками образовательного процесса, структурными подразделениями школы; - контролирует выполнение рекомендаций ПМПк
Учитель-дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> - составляет индивидуальный план развития, сетку занятий; - развивает психические процессы, формирует математические представления, расширяет представления об окружающем мире, проводя индивидуальные занятия; - консультирует педагогов и родителей; - организует коррекционно-развивающее пространство с учетом возрастных особенностей и индивидуальных возможностей ребенка
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> - составляет индивидуальный план коррекционно-развивающей работы, проводит подгрупповые, фронтальные и индивидуальные занятия; - работает над формированием речи, как целостной психической деятельности; - консультирует педагогических работников и родителей детей; - организует коррекционно-развивающее речевое пространство с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> - организует сбор диагностических данных на подготовительном этапе; - обобщает, систематизирует полученные диагностические данные, готовит аналитические материалы; - формулирует выводы, гипотезы; - вырабатывает предварительные рекомендации; - организует все взаимодействие педагогов, оказывая методическую помощь; - проводит психодиагностическую и психопрофилактическую работу с ребенком, специалистами и родителями; - организует специальную индивидуальную работу с детьми; - повышает уровень психологической компетентности педагогов школы; - проводит консультативную работу с родителями
Медицинский работник	<ul style="list-style-type: none"> - контролирует состояние здоровья детей, проводит лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия; - информирует о состоянии здоровья учащегося; - дает рекомендации по режиму жизнедеятельности ребенка; - обеспечивает и контролирует направление на консультацию к медицинскому специалисту (по рекомендации консилиума либо по мере необходимости)
Социальный педагог	<ul style="list-style-type: none"> - дает характеристику неблагополучным семьям; - предоставляет информацию о социально-педагогической ситуации в микрорайоне
Учителя, работающие в классах	<ul style="list-style-type: none"> - дают развернутую педагогическую характеристику на ученика по предлагаемой форме; - формулируют педагогические гипотезы, выводы, рекомендации - участвуют в разработке индивидуальных образовательных программ; - разрабатывают рабочие программы по предметным областям с учетом образовательных потребностей и возможностей обучающихся; - организуют развивающую среду в классе; - создают и поддерживают эмоционально-комфортную атмосферу в классном коллективе; - формируют у детей отношения сотрудничества, принятия; - формируют у всех обучающихся положительную учебную мотивацию; - выстраивают содержание обучения в соответствии с образовательными потребностями и возможностями каждого обучающегося

холог, который консультирует всех участников инклюзивной образовательной практики (дети с ОВЗ, их нормально развивающиеся сверстники, родители детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей, педагогический коллектив школы).

4. Информационно-просветительское. Предполагает информирование и просвещение всех участников инклюзивной образовательной практики по вопросам обучения, воспитания и особенностей психофизического развития каждой категории обучающихся с ОВЗ.

В постоянном составе ПМПк школы присутствует заместитель директора по учебно-воспитательной работе (председатель), два педагога-психолога, учитель-дефектолог, учитель-логопед

и социальный педагог. Все остальные участники находятся в изменяемом составе ПМПк и привлекаются по необходимости, в том числе по договорам о межсетевом взаимодействии.

Школа обладает широким кругом социальных партнеров, к числу которых относятся организация сопровождения семьи – ОГБУ «Судиславский комплексный центр социального обслуживания населения»; отделение психолого-педагогической помощи семье и детям; служба сопровождения семьи; районная больница; ПМС – центры: Центр практической психологии г. Костромы (привлекаются к сотрудничеству специалисты в области педагогики и психологии); консультативная психолого-логопедическая служба Судиславского рай-

онного отдела образования. В школе разработана система локальных нормативно-правовых актов, регламентирующих инклюзивный образовательный процесс, среди которых положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме школы, содержащее четкое распределение функциональных обязанностей участников ПМПк. Функциональные обязанности участников ПМПк школы представлены в таблице (табл. 1).

Таким образом, проведенный теоретический анализ показывает, что моделирование психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями зависит от понимания сущности инклюзивных процессов и форм включения обучающихся в образовательную деятельность. В России модели инклюзивного обучения имеют стандартную представленность на уровне организационных основ: федеральный, региональный и муниципальный уровень. Модели системно отражают целевые, содержательные, организационные, оценочные компоненты, но в них недостаточно представлены ценностные параметры инклюзивного образования. Основной моделью психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ является деятельность команды специалистов образовательных учреждений, реализуемая в виде медико-психолого-педагогических консилиумов. Последние могут выступать в качестве самостоятельной службы сопровождения, но могут играть роль координатора деятельности педагогического коллектива. Для эффективного психолого-педагогического сопровождения необходимо четкое представление о функциях специалистов ПМПк организации и их взаимодействии.

Библиографический список

1. Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В. Состояние и перспективы развития инклюзивного образования в Мурманской области // *Специальное образование / Special Education*. – 2015. – Т. 8. – № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.j-spacetime.com/actual%20content/t8v1/2227-9490e-aprov_r_east8-1.2015.52.php (дата обращения 16.07.2017).
2. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический

консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.

3. Лобастова Л.М. Построение различных моделей инклюзивного образования в школе-интернате: от концептуализации к ресурсному обеспечению // *Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (27–28 ноября 2014 года) / под науч. ред. Т.В. Машаровой, С.В. Алехиной*. – Киров: ООО Типография «Старая Вятка», 2014. – С. 92–96.

4. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. – 2010. – № 4. – С. 81–91.

5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

6. Сурнина М.В., Чуешева Н.А., Мжельская Н.В. Структурно-содержательная модель комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде. – Барнаул, 2016.

7. Austria - Special needs education within the education system. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.european-agency.org/country-information/austria/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (дата обращения 16.07.2017).

8. Evidence on Inclusion // Camilla Dyssegaard & Michael Larsen . – 2013. – Danish Clearinghouse for Educational Research. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelses/Clearinghouse/Review/Evidence_on_Inclusion.pdf (дата обращения 16.07.2017).

9. Makelle T.M. Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – MCSER Publishing, Rome-Italy ИТАЛИЯ. – September 2014. – Vol 5. – No 20. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mcses.org/journal/index.php/mjss/article/view/3858> (дата обращения 16.07.2017).

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Тихомирова Елена Викторовна
кандидат психологических наук
Костромской государственной университет
tichomirowa82@mail.ru

ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: КОНТУРЫ РЕАЛЬНОСТИ (на материале пилотных школ РДШ)*

В статье рассматривается первоначальный, годичный опыт деятельности общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» на базе общеобразовательных школ. Анализируются содержание и формы деятельности участников детско-юношеской организации, способы организации, вопросы взаимодействия педагогов и школьников. Предпринята попытка выявить контуры нового явления в пространствах школьного воспитания и детско-юношеской жизни, определить складывающиеся тенденции взаимодействия школы как административной организации и РДШ как добровольного, самоуправляемого объединения.

Ключевые слова: Российское движение школьников, образовательная организация, самодеятельное объединение, детско-юношеская организация, воспитание.

В настоящее время в России реализуется программа деятельности «Российского движения школьников», в которую в 2016–2017 учебном году были вовлечены 11 пилотных школ города Костромы и Костромской области. Данная общественно-государственная детско-юношеская организация ориентирована на развитие и воспитание школьников в соответствии с общечеловеческими и российскими ценностями и нормами, а также на интеграцию воспитательных систем образовательных организаций, всех субъектов воспитательного процесса.

Необходимо отметить, что после ликвидации пионерской организации начали создаваться локальные детские объединения разной направленности, которые пытались восполнить воспитательный потенциал детских самостоятельных коллективов, при этом была утрачена общая идея, объединяющая подрастающее поколение страны. Координация данных объединений также была затруднена, снизился и процент детей, вовлеченных в общественно-полезную деятельность. Ученые-исследователи детского движения, практики, политики понимали необходимость создания единого воспитательного пространства, позволяющего охватить большое количество несовершеннолетних. В 2016 году такая возможность появилась. Указом Президента РФ было создано Российское движение школьников. Целый год региональные отделения РДШ решали организационные моменты и выстраивали работу пилотных площадок. На первый план вышли следующие задачи: подготовка кадров, определение способов и механизмов интеграции воспитательных систем школ с программами деятельности РДШ, определение специфики содержания деятельности, организация методического сопровождения, определение механизмов взаимодействия участников программы, координации их деятельности, способов вовлечения учащихся

и средств стимулирования активности всех субъектов воспитательного процесса... Анализ последних публикаций, посвященных опыту деятельности региональных отделений, показал, что в целом задачи не отличаются специфичностью, они достаточно универсальны и продиктованы самой социальной ситуацией в среде образования (Е.И. Макарова, М.П. Нечаев, С.В. Рослякова, Е.М. Харланова и др.). Школы в большинстве случаев были не готовы к реализации данного проекта. Прежде всего волновал следующий вопрос: не будет ли возложена ответственность за реализацию направлений деятельности РДШ в школах на учителей. Образовательные организации заявили об отсутствии подготовленных кадров – вожатых. В регионах возникла острая потребность оперативного решения данной проблемы. В Костромском государственном университете была разработана многоуровневая система подготовки и переподготовки кадров для РДШ, а также многие педагоги прошли курсы повышения квалификации при Костромском областном институте развития образования. Это позволило в кратчайшие сроки отреагировать на заказ со стороны государства и запустить работу пилотных школ. Тем не менее, педагоги высказывали сомнения как в целесообразности, так и продуманности идеи реализации проекта РДШ на базе школ. По данным опроса в начале учебного года наиболее дискуссионными были вопросы, связанные с интеграцией планов воспитательной работы школ и плана деятельности РДШ, а так же с мотивационным компонентом. Не до конца понятна была и сама идея, лежащая в основе данной программы. Несмотря на относительную стихийность проект вступил в фазу реализации. Спустя год нами предпринята попытка подвести промежуточные итоги.

В июне-июле 2017 года был проведен опрос представителей пилотных школ г. Костромы, непосредственно связанных с реализацией программы

* Работа выполняется в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

РДШ на местах. Результаты опроса носят амбивалентный характер.

Так, на вопрос «Считаете ли вы целесообразным и необходимым внедрение программы РДШ в пространство общеобразовательной школы?» чуть более половины респондентов ответили утвердительно (55,5%), при этом треть полностью не согласна с предыдущим мнением (22,2%) и настроена довольно скептически. Остальные пояснили, что сомневаются в жизнеспособности данной организации в рамках школы, т.к. несмотря на очевидные плюсы организации (интересные конкурсы, проекты), есть и издержки, связанные преимущественно со сложностями совмещения воспитательного плана школы и плана деятельности РДШ. Так же около половины опрошенных (44,4%) указали, что, на их взгляд, с внедрением РДШ в пространство общеобразовательной школы не произошло положительных изменений в воспитательной системе их организации. Данный факт объясняется сразу двумя противоположными обстоятельствами. В первом случае – в некоторых школах и до реализации программы РДШ была выстроена достаточно продуманная и хорошо функционирующая система внеучебной деятельности, предполагающая не только кружковую работу, но и формы, методы, механизмы реализации инициатив самих учащихся. А во втором, к сожалению, наблюдается обратная картина, а именно отсутствие улучшения качества воспитательной работы, несмотря на включение в список пилотных школ. *«У нас получилось только участвовать в разовых акциях и единых днях РДШ, которые спускали сверху региональные координаторы. Инициативы от детей пока нет. Кто желал, присоединялся к предложенным делам. Поэтому существенных изменений мы не почувствовали».*

33,3% опрошенных отметили позитивные изменения в воспитательной системе школы с внедрением РДШ. Среди них: дополнительные возможности и ресурсы участия во всероссийских конкурсах, проектах, форумах по обмену опытом, открытость и доступность необходимой информации, увеличение информационного пространства для обучающихся, появление новых форм внеучебной деятельности, отвечающих интересам современной молодежи. Обращено внимание на возможность стимулирования детей: школьники стали участниками профильных смен всероссийских детских центров «Орленок», «Артек», «Океан», «Смена», областного лагеря актива «Соколенок», детского космического фестиваля на космодроме Байконур, всероссийской экспедиции «Я познаю Россию» и др.

Респондентам предлагалось по пятибалльной шкале отметить эффективность деятельности их пилотной площадки за этот год. Практически все опрошенные отметили средний уровень эффективности (3 балла – 55,6%, 4 балла – 33,3%), в одном

случае был указан очень низкий уровень (1 балл), высокий уровень не отметил никто. На наш взгляд, объяснение сложившейся ситуации можно увидеть, обратившись к перечисленным респондентами трудностям, с которыми им пришлось столкнуться при реализации предложенной программы. Так, наиболее распространенными стали: увеличение временных затрат на заполнение отчетов (частота встречаемости 88,9%), отсутствие понимания, что необходимо делать и для чего, отсутствие необходимых кадров (в обоих случаях 66,7%), отсутствие материально-технических средств (55,6%), низкая мотивация педагогов и детей (по 44,4%). Реже называемые трудности: отсутствие концептуальной идеи, бюрократические барьеры, отсутствие системной поддержки и методического сопровождения. В единичных случаях педагоги отметили в качестве трудностей неоригинальность идеи, ритуальность необходимых действий («все мероприятия сводятся к тому, что нужно сфотографироваться и выложить фото в соответствующей группе РДШ»), проблемы интеграции РДШ в программу внеурочной деятельности и несвоевременное предупреждение о предстоящих делах.

Вызывает опасение неумещающее количество трудностей, с которыми спустя год все также интенсивно сталкиваются педагоги на местах. Без своевременного реагирования и отсутствия корректировки программа РДШ не сможет быть эффективно реализованной.

Интересны ответы респондентов на блок вопросов, связанных с процессуальными особенностями организации деятельности пилотных площадок: содержание деятельности, формы работы, механизмы вовлечения учащихся в ряды членов организации, система координации деятельности, механизмы управления и распределения полномочий и ответственности.

Рассмотрим наиболее распространенные формы работы, которые были предложены учащимся – членам РДШ. Главенствующую позицию, по данным опроса и анализа содержания сайтов пилотных площадок, заняли социальные акции, экскурсии, дискуссии, познавательные программы, спортивные мероприятия, тематические праздники, командные конкурсы. Здесь наблюдается тенденция слияния плана деятельности РДШ и воспитательного плана школы. Многие традиционные мероприятия теперь приписываются новой организации.

Из менее стандартных форм можно отметить флешмоб как новое социальное явление, как форма работы с учащимися, наиболее соответствующая современной молодежной субкультуре. При этом флешмоб как массовое, коллективное действие позволяет почувствовать свою сопричастность к важным общественным событиям, проявить социальное творчество в доступной и привлекательной для

детей форме, сделать данный процесс более позитивным и ярким в эмоциональном плане (Т.П. Булыгина, Ю.А. Михалёва, О.Е. Солтус и др.). Немаловажным достоинством данной формы является ее гибкость и доступность для реализации в интернет-пространстве. Как отмечает О.В. Лебедева, участие в флешмобах – совершенно добровольное занятие, при котором происходит интеграция общей цели-замысла с индивидуальными целями участников: развлечение; почувствовать себя свободным от общественных стереотипов поведения; произвести впечатление на окружающих; самоутверждение; попытка получить острые ощущения; ощущение причастности к общему делу; получить эффект, как от групповой психотерапии; эмоциональная подзарядка и другие (О.В. Лебедева, 2013). При этом педагоги отмечают и психологические издержки: поверхностность, ритуальность (формальность), ресурсозатратность, ориентированность на получение удовольствия и маркетинг или социальную рекламу. Обязательным сопутствующим элементом таких мероприятий является применение символики РДШ. Всё это несет риск утратить социальную и личностную значимость, а также снизить осознанность и рациональность осуществляемых совместно действий.

Значительное место занимает проектная деятельность, осуществляемая учащимися под руководством педагогов. Наиболее существенными достоинствами данной формы работы являются нацеленность на конечный результат и перспективы, возможность решать нетиповые задачи, прогнозирование и контролируемость рисков, возможность распределения зон ответственности для каждого участника, наличие благоприятных условий для коммуникации в деловом аспекте, для самореализации как на индивидуальном, так и групповом уровнях, практико-ориентированность и другие. При этом необходимо учитывать, что эффективность проектной деятельности во многом зависит от качества подготовки педагогов в данной области. Анализ сайтов школ показал, что на данный момент идеи для проектов чаще исходят от федеральной дирекции РДШ и региональных координаторов. При этом есть и проекты, инициированные учащимися, представляющие особую ценность не только для школы, но и для ближайшего микросоциума, к примеру, микрорайона города, целого района, области. Так, заслуживает внимания проект юных экологов опорной школы №10 г. Костромы «На старт, эко-отряд РДШ!», в рамках которого учащиеся выполнили ряд социально значимых работ: наводили порядок в Липовой аллее, которая располагается рядом с Ипатьевским монастырем, организовали для участников городского семинара «Школа-комплекс, как основа раннего экологического образования» квест «Лес – наше богатство!» и флешмоб «Веселая зверобика», провели

эко-эстафеты и др. Учащиеся Островской школы реализовали ряд мероприятий в рамках экологического проекта «Школьный дворик». Представители опорной площадки РДШ – ученики гимназии № 33 г. Костромы принимали активное участие в празднике ко Дню города, участвовали в шествии и в работе интерактивной молодежной творческой площадки «Молодежь родному краю», провели для горожан и гостей города программу «Играй город» с вопросами экспресс-викторины по важным событиям и датам о любимом городе. Важно, что осуществляемые дела сообразны возрастным интересам и возможностям участников.

В меньшей степени были обозначены педагогами экспедиции, вебинары, информационно-медийные формы работы, квесты. При этом именно они вызывают наибольший отклик у юного поколения. К примеру, активисты опорной школы РДШ – гимназии № 33 г. Костромы стали победителями областной квест игры «Восток 1», организованной организацией «Волонтеры Победы», комитетом по делам молодежи Костромской области, центром «Патриот», Костромским колледжем бытового сервиса. Учащиеся Островской школы принимали активное участие в онлайн-акциях, которые предлагаются движением в Костромской группе РДШ в Контакте: «Я и мой любимый учитель», «Моя мама», конкурс селфи с классом «Самый дружный класс».

Анализируя материалы опроса, мы пришли к выводу, что в целом наблюдается положительная тенденция увеличения разнообразия видов и форм внеучебной деятельности, предлагаемой учащимся в пилотных школах РДШ, стремление к открытости и прозрачности воспитательного процесса. При этом на данном этапе сложно реализуются основополагающие принципы самоуправления, добровольности участия и равноправия (Устав РДШ), а также не высока и степень охвата детей.

Опрос показал, что только в нескольких школах количество вовлеченных детей варьируется от 25 до 40%, в большинстве же случаев мы наблюдаем от 3 до 10% учащихся пилотных площадок, считающих себя членами РДШ или принимающих участие в соответствующих мероприятиях. Одна школа не смогла дать количественный ответ, что связано с «отсутствием официального членства», и одна школа обозначила степень вовлеченности детей как 100%, что тоже вызывает сомнения в подлинности. При этом педагоги отмечали, что инициатива от учащихся исходит периодически (в 66% случаев), при планировании деятельности только в некоторых отдельно взятых случаях, т.е. разово, или связана с проведением дел, спущенных от дирекции РДШ (11%), либо не исходит совсем (22%). Представители и одной из школ не отметила высокий уровень самодеятельности и инициативы учащихся. Сложившаяся ситуация вполне объяснима: на данном этапе мы наблюдаем

адаптационный процесс школ и учащихся к данной программе, и на многих пилотных площадках педагоги и дети в большей степени ориентированы на организацию рекомендуемых федеральной дирекцией мероприятий и выполнение заданий-поручений (роль исполнителя).

Так, респондентам было предложено кратко охарактеризовать процесс организации деятельности по реализации идеи РДШ в своей школе. Большинство отметили четко выраженную вертикаль: федеральная дирекция РДШ – региональный представитель – заместитель директора по воспитательной работе – вожатый – классные руководители и учащиеся. Данная модель укладывается в предложенную С.В. Росляковой модель первичной ячейки РДШ в единстве управления, самоуправления и соуправления (С.В. Рослякова, 2017). Был отмечен и более прямой путь получения информации с помощью интернет-ресурсов (сайт РДШ, электронная почта, социальные сети). Школы старались оперативно реагировать на предложения со стороны федеральной дирекции РДШ и интегрировать их в собственный план внеучебных мероприятий на год. При этом было отмечено, что многие мероприятия совпадали, в связи с чем, школы «дублировали» одних и тех же детей, представляя их и как представителей школы, и как членов РДШ. В данной ситуации многие учащиеся принимали разовое участие в качестве «случайных исполнителей». И только в школах, где уже практиковалось привлечение учащихся к организации школьной жизни, была выстроена более гибкая и продуманная система реализации детских инициатив и реализован добровольческий механизм членства. К примеру, *«создание информационного стенда, принятие обучающихся в члены РДШ, разработка и реализация плана деятельности совместно с детьми, с учетом традиционных мероприятий школы, отчеты о проделанной работе на стенде»; «Руководит деятельностью РДШ в школе детский совет под руководством председателя (лидеры 4 направлений РДШ, их помощники). Председатель избирается тайным голосованием членов Совета. Направляет деятельность педагогов доп. образования. На год составляется план деятельности, но который постоянно дополняется участием в региональных и Всероссийских конкурсах, акциях, днях единых действий».*

Остается дискуссионным и не до конца ясным механизм включения учащихся в члены РДШ. Согласно ответам опрошенных, единой системы обозначено не было. По частоте применения преобладал механизм включения «по личным достижениям (портфолио)» и случайным образом (33,3%). За ними следуют включение «по личному заявлению» и «все автоматически зачислены» (22,2%). В остальных случаях включение происходило «по желанию принять участие в той или иной акции»,

«по степени активности», «по рекомендации педагогов» и т.д. В итоге можно фиксировать как достаточно распространенное явление – «разовое членство». Это приводит к выводу, об острой необходимости разработки механизма включения учащихся в члены РДШ.

Респондентам также предлагалось обозначить пожелания по оптимизации деятельности РДШ. Наиболее часто встречаемыми были следующие:

- привести в систему мероприятия различных уровней: городские, региональные, местные (исключить дублирование мероприятий);
- уменьшить спонтанность в деятельности федерального и регионального центров, стремиться к четкости, плановости и своевременности информирования о предстоящих делах;
- улучшить централизованное снабжение первичных организаций атрибутикой, формой, дипломами с символикой и т.д.;
- представить больше свободы и стимулировать инициативы самих учащихся;
- расширять сотрудничество с учреждениями дополнительного образования;
- решить кадровый вопрос.

Подводя промежуточные итоги, мы приходим к выводу, что Российское движение школьников активно завоевывает воспитательное пространство ставших пилотными для него школ. Наблюдается интерес учащихся к предлагаемым мероприятиям и к самому движению, фиксируется оптимистическая надежда на поддержку педагогов. Однако для успешного функционирования организации требуется более продуманные и методически обеспечивающие организационные действия рабочих органов самого РДШ.

Библиографический список

1. Булыгина Т.П. Формирование социальной активности школьников в пространстве свободного времени // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 606–610. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53123.htm> (дата обращения 27.07.2017).
2. Живоглядова А.Ю., Коренева В.В. Российское движение школьников как воспитательный механизм молодежи: возможности и недостатки на современном этапе // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Интерактив-Плюс, 2016. – С. 209-211.
3. Лебедева О.В. Флешмоб – инновационная информационно-коммуникативная технология в работе с молодежью // Технологии социальной работы с молодежью: материалы межрегион. заоч. науч.-практ. конф. / сост. О.Н. Веричева; науч. ред. Н.Ф. Басов, 2013. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – С. 102–107.

4. Макарова Е.И. РДШ: первые шаги // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 322–324. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770871.htm> (дата обращения 27.07.2017).

5. Нечаев М.П. Создание детской общешкольной организации на основе Российского движения школьников // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – № 1 (23). – С. 43–49.

6. Рослякова С.В. К проблеме построения пер-

вичной ячейки Российского движения школьников // Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. – Ч. 3. – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 28–33.

7. Харланова Е.М. Воспитательная система первичного отделения «Российского движения школьников»: этап становления // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – 2017. – С. 84–90.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 37

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор

Веричева Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Смирнова Екатерина Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет

abba99@yandex.ru, overicheva@yandex.ru, see_79@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МАЛОМОБИЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ*

В статье раскрыто содержание программно-методического обеспечения маломобильных категорий детей и молодежи. В ней определены актуальность, основные понятия, сущность социально-педагогического сопровождения указанной категории детей и молодежи. Обоснована вариативная модель программно-методического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи, состоящая из блоков (компонентов): концептуального (знание сущности социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи), целевого (наличие цели, задач и принципов социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи), содержательного (основные направления и содержание деятельности субъектов социально-педагогического сопровождения), процессуального (реализация индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения маломобильного ребенка (молодого человека), технологического (владение технологией социально-педагогического сопровождения маломобильного ребенка или молодого человека) и оценочно-результативного (успешное жизненное устройство маломобильных категорий детей и молодежи).

Ключевые слова: маломобильные категории детей и молодежи, основы программно-методического обеспечения их социально-педагогического сопровождения.

Увеличение количества представителей маломобильных категорий населения, рост среди них числа несовершеннолетних определяет первостепенную значимость и необходимость разработки концептуальных подходов и моделей их социально-педагогического сопровождения, а также создание программно-методического обеспечения такой деятельности.

Результаты проведенного нами исследования позволяют отнести к маломобильным категориям детей и молодежи несовершеннолетних от рождения и до достижения ими возраста восемнадцати лет, а также молодых людей от 18 до 35 лет, испытывающих трудности в процессе ориентирования в пространстве и передвижении. Кроме этого, к указанным группам могут быть отнесены также дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие недостатки в психическом и/или физическом становлении, и дети-инвалиды. Такие характеристики позволяют определить нуждаемость маломобильных категорий детей и молодежи в помощи, поддержке и сопровождении в силу высокой степени их уязвимости.

Во всем мире во второй половине XX века наблюдается оформление современной концепции активной, независимой жизни маломобильных категорий детей и молодежи при единовременном усилении взаимной поддержки и помощи со стороны общества и государства [3], которая базируется на социальной форме маломобильности, называю-

щей основным фактором ограничения потенциалов детей и молодежи [3] не недуг, а барьеры общественного устройства и отношения людей.

Значительную роль в уточнении и совершенствовании социально-педагогического сопровождения как научной категории и актуальной технологии сыграли фундаментальные труды Ж.А. Захаровой, Ф.И. Кевля, Л.В. Мардахаева, М.И. Рожкова, Л.М. Шипициной и других авторов.

Ж.А. Захарова, в частности, рассматривает социально-педагогическое сопровождение, с одной стороны, как систему взаимосвязанных целей, задач, субъектов, направлений деятельности, технологий содействия взрослым и детям в предупреждении и преодолении жизненных затруднений, с другой – как решение двуединой цели: поддержка ребенка в социализации, индивидуальном развитии и содействие семье, родителям, специалистом в выстраивании отношений с ребенком [10].

В многочисленных современных исследованиях социально-педагогическое сопровождение чаще всего трактуется как система действий, направленных на создание условий, необходимых для обеспечения реализации прав маломобильных категорий детей и молодежи. Данный процесс может иметь массовый, групповой и индивидуальный характер. Индивидуальная работа с представителями этих категорий направлена на выявление их внутренних ресурсов, использование их потенциалов с целью включения в активное функциони-

* Статья подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (отделение РГНФ) научного проекта № 17-06-00022, тип проекта: а.

рование в рамках социума и усвоения социально-ценностных отношений, помогающих разрешению трудных ситуаций как естественных обстоятельств жизни человека.

Поэтому определение как индивидуальных, так и групповых скрытых ресурсов, стимулирующих к преодолению трудностей индивидом или группой [3] и решению социальных проблем является одним из главных аспектов социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи.

Все это позволяет в качестве ведущей идеи моделирования процесса социально-педагогического сопровождения обозначить необходимость создания равных условий для маломобильных категорий детей и молодежи в разнообразных областях жизнедеятельности личности, стимулирования у них готовности к выходу из трудной жизненной ситуации, желания включаться в совместную работу [3].

Многие исследователи сходятся во мнении, что осуществление такого сопровождения возможно, прежде всего, через содействие. С точки зрения Ф.И. Кевля, последнее охватывает комплексное научение ребенка вариантам поведения в вызывающей трудности ситуации с целью приобретения компетенций свободного выхода из личных проблем и становления умения преодолевать повседневные трудности в познании окружающей среды, себя, установлении связей с другими людьми в разнообразных типах деятельности [12; 1].

Изучение вопросов социально-педагогического сопровождения [1] представителей данной категории населения и его моделирования предполагает, в первую очередь, исследование смысловых основ этого трудного и неоднозначного явления [3].

В результате изучения научной, методической литературы по описываемой проблеме можно сделать вывод о том, что не все аспекты теоретико-методического обеспечения социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи достаточно изучены. Однако, факт того, что данной категорией детей и молодежи ощущается необходимость в разносторонней помощи и поддержке профессионалов различных специальностей, деятельность которых построена по определенной схеме, предполагает комбинирование различных форм, приемов и средств педагогического влияния, не вызывает сомнения [3].

Данные обстоятельства позволяют представить социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи как специфический тип деятельности, базирующийся на ассистирующих действиях субъекту [3] (маломобильному ребенку или молодому инвалиду) в формировании ориентационного поля развития и жизнедеятельности, способствующий его успешной социализации с помощью реализации собственных ресурсов и использования возможностей социума.

Как правило, оно проводится в несколько взаимосвязанных этапов: исследование и детализация проблемы клиента, выявление ресурса; обсуждение и учет всех возможных способов вывода его из трудной жизненной ситуации; включение разнообразных служб и организаций в процесс решения его затруднения; осуществление помощи клиенту, и определение и оценка полученных результатов работы по ликвидации его проблемы [3].

Программно-методическое обеспечение деятельности рассматривается с точки зрения различных теоретических подходов и может определяться, как: «учебно-методическая документация, разработка которой связана с условиями: содержанием, организационным, дидактическим и методическим» (А.А. Калмыков) [11]; «база программных и учебных материалов, система управления этой базой» (Е.С. Полат) [9]; «совокупность прикладных и инструментальных программных средств, учебно-методических материалов, ориентированных на автоматизацию процессов сбора, поиска, архивирования, передачи-приема, тиражирования информации, представленной в символах, анимации, аудио-видео информации, при реализации обратной связи» (Е.В. Смирнова) [14] и др.

Ориентируясь на сложившиеся в педагогике научные представления о программно-методическом обеспечении в образовательной системе, мы считаем возможным сформулировать определение, раскрывающее его как совокупность нормативно-правовых, программных, организационных, учебно-методических средств, помогающих формированию у ребенка (молодого человека), имеющего маломобильность, опыта индивидуального решения своих личных проблем, способностей преодоления повседневных препятствий в познании себя, окружающей среды, в налаживании взаимодействий с другими индивидами в многообразных типах деятельности [1] а, в конечном итоге, его успешной социализации.

Актуальность моделирования и разработки содержания такого обеспечения диктуется существующими потребностями в нем среды: появляются самоорганизованные объединения маломобильных категорий детей и молодежи, и их родителей, имеющих активную гражданскую позицию, происходит оформление нормативно-правовой базы социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи; на государственном уровне и в субъектах Российской Федерации развивается управленческий компонент системы данного направления деятельности. Можно говорить и о накоплении определенного опыта их сопровождения, улучшения качества их жизни в регионах.

В последние годы в решение проблемы маломобильности подрастающих поколений все активнее включается государство. Созданные и ре-

ализующиеся в Российской Федерации законы, нормативно-правовые документы, государственные программы направлены на повышение качества условий жизни маломобильных категорий детей и молодежи. К ключевым из них можно отнести: Конституцию Российской Федерации, статья 39; Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 №181-ФЗ (ред. от 29.12.2015) [3]; «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденные Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р [3]; государственную программу Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы» [3], утвержденную Постановлением Правительства РФ от 01.12.2015 №1297 и др. Положениями перечисленных документов определяется общий стандарт поддержки и оказания помощи маломобильным категориям детей и молодежи во всех регионах нашей страны [3].

Организационно-правовую основу определения содержания программно-методического обеспечения социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи [3] составляют также актуализированные профессиональные стандарты: «Руководитель организации социального обслуживания», «Социальный работник», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Специалист по социальной работе», «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», «Психолог в социальной сфере», «Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы», «Специалист по медико-социальной экспертизе», «Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья».

При разработке современных региональных программ обязательно учитываются как специфика социальной инфраструктуры местности, так и нужды, проживающих в этой ситуации маломобильных категорий детей и молодежи, количество которых увеличивается [3].

В настоящее время также продолжается осуществление мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 01.12.2015 №1297. В ней определяется значение как можно более раннего начала деятельности по сопровождению инвалида (ребенка-инвалида) (реабилитация, социально-педагогическое сопровождение и др.), основанного на многоаспектной оценке его потребностей и потенциалов и содействующего включению ребенка-инвалида, молодого человека с ограниченными возможностями здоровья в местный социум.

С целью эффективного воплощения обозначенных идей одним из основных элементов социально-педагогического сопровождения, становится обучение персонала и специалистов, предоставляющих реабилитационные и абилитационные услуги [3].

Вариативная модель программно-методического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи включает несколько блоков (компонентов): концептуальный (знание сущности социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи), целевой (наличие цели, задач и принципов социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи), содержательный (основные направления и содержание деятельности субъектов социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи) [1], процессуальный (реализация индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения маломобильного ребенка (молодого человека), технологический (владение технологией социально-педагогического сопровождения маломобильного ребенка или молодого человека) и оценочно-результативный (целесообразность социально-педагогического сопровождения по отношению к конкретному маломобильному воспитаннику; успешное жизнеустройство маломобильных категорий детей и молодежи). В основу модели программно-методического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи заложены идеи компетентностного, личностно-ориентированного и практико-ориентированного подходов.

По нашему мнению, социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи может быть представлено как целенаправленный, поэтапный, полифункциональный процесс, который реализуется полидисциплинарным коллективом профессионалов, основывается на объективной системе знаний об индивидуально-личностных характеристиках клиента, реализуется согласно определенным принципам и на фундаменте соответствующих технологий [3].

Основными элементами содержания процесса социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи являются:

1. Диагностический, охватывающий сбор данных о трудностях клиентов, диагностика их скрытых ресурсов.

2. Прогностический, описывающий состояние ситуации социально-педагогической помощи, определяющее уровень и динамику подбора целей, задач, основополагающих функций, содержания, организации социально-педагогического сопровождения.

3. Организационный, устанавливающий ступень управления практикой социально-педагогического сопровождения, ориентированный на

улучшение социального здоровья маломобильных категорий детей и молодежи описывающий состояние и изменения организационной и управленческой структур, кадрового менеджмента организации, осуществляющей социально-педагогическое сопровождение и оказание услуг данной категории населения [3].

4. Практический, отражающий структуру и изменения социального заказа, ценностно-мотивационной сферы маломобильных несовершеннолетних и молодых людей, формулирование целей, задач, установления приоритетов практики специалистов по социальной работе в сфере социально-педагогической помощи, характеризующий уровень развития и изменения методического, материально-технического и финансово-экономического обеспечения практики по социально-педагогическому сопровождению маломобильных категорий детей и молодежи [3].

В качестве субъектов процесса социально-педагогического сопровождения в описываемой модели могут выступать государственные организации, общественные объединения, благотворительные фонды, а также волонтерские группы.

Важным условием успешной реализации идей фундаментальных основ социально-педагогического сопровождения обозначенной категории населения на практике является проведение базового (фонового) мониторинга, направленного как на выявление соответствия результатов первоначальным ожиданиям, так и на динамику процесса.

В целом, социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи осуществляется через актуализацию их скрытых ресурсов, определяющих возможность преодоления ими затруднений. Результатами его выступают: стимулирование развития их личностных ресурсов, поддержка и восстановление здоровья; преодоление затруднений в общении, совместной деятельности со сверстниками, обучении, профориентации и трудоустройстве, организации их досуга; налаживание внутрисемейных отношений.

В содержание и структуру социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи, включаются такие общие социальные технологии, как:

– социальная защита (система социально-экономических мер и гарантий, которыми обеспечивается каждый ребенок или молодой человек для реализации его гражданских прав, обязательных для осуществления жизнедеятельности и оптимального соматического, психологического и социального развития);

– социальная адаптация (содействие вовлечению ребенка или молодого человека в систему жизни социума);

– социальная реабилитация (реконструирование утраченных или ранее не задействованных со-

циально-значимых качеств, компетенций, умений и навыков ребенка или молодого человека);

– абилитация (комплекс мер, способствующих формированию новых и активация имеющихся у ребенка ресурсов социального, психического и физического развития).

Существенное значение в процессе социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи принадлежит применению и частных технологий определяемых как алгоритм действий специалистов и формы работы с маломобильными детьми и молодежью, нацеленных на оптимизацию их жизни, а также совершенствование условий жизни их семей в каждом конкретном случае. В качестве таких технологий учеными и практиками называются: психологическая помощь, педагогическая помощь, социально-педагогическая, медико-социальная помощь, правовая помощь, социально-экономическая помощь.

Таким образом, проблема разработки программно-методического обеспечения социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи реализуется в многоуровневой, взаимосвязанной системе, связана с необходимостью определения содержания социально-педагогического сопровождения, разработки его моделей и выбора наиболее эффективных институциональных форм реализации.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф., Веричева О.Н. Социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 184–188.

2. Басов Н.Ф., Веричева О.Н., Смирнова Е.Е. Содержание социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 2. – № 5. – С. 81–86.

3. Басов Н.Ф., Веричева О.Н., Смирнова Е.Е. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 241–244.

4. Басов Н.Ф., Веричева О.Н., Смирнова Е.Е. Технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи // Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С. 191–205.

5. Басов Н.Ф. Социально-педагогическое сопровождение маломобильных студентов в опорном вузе // Социализация учащейся и студенческой мо-

лодежи в современных социально-экономических условиях: материалы междунар. веб-конф., Луганск, 24 мая 2017 г. / под ред. Г.А. Сорокиной. – Луганск: «Книга», 2017. – С. 27–33.

6. *Буримская Д.В.* Программно-методическое обеспечение обучения студентов в вузе (на примере изучения английского языка): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 201 с.

7. *Веричева О.Н.* Методическое обеспечение социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Семья и трудовое воспитание подрастающего поколения в контексте Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (опыт работы по семейному трудовому воспитанию на основе национальных традиций РФ): сб. науч. ст. / под ред. Г.И. Климантовой. – М.: Квант Медиа, 2017. – С. 66–73.

8. *Веричева О.Н., Смирнова Е.Е.* Технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 227–231.

9. Дистанционное обучение / под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 234 с.

10. *Захарова Ж.А.* Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного

ребенка в замещающей семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 428 с.

11. *Калмыков А.А.* Программно-методическое обеспечение переподготовки преподавателей вуза: на примере преподавания в Интернете: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 192 с.

12. *Кевля Ф.И.* Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка развития ребенка. – Вологда: Легия. – 226 с.

13. Постановление Администрации Костромской области от 25.04.2014 г. № 173-а «О внесении изменений в постановление администрации Костромской области от 26.12.2013 № 569-а». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/412702989> (дата обращения: 13.02.2016).

14. *Смирнова Е.В.* Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности: на примере обучения английского языка студентов неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 154 с.

15. *Смирнова Е.Е.* Особенности гендерной социализации маломобильных категорий детей и молодежи // Социализация учащейся и студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях: материалы междунар. веб-конф., Луганск, 24 мая 2017 г. / под ред. Г.А. Сорокиной. – Луганск: «Книга», 2017. – С. 159–164.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 51

Козырев Сергей Борисович
кандидат физико-математических наук, доцент
Костромской государственной университет
kozyrevsb@gmail.com

СЛОВО О МЕНЬШОВЕ

Автор статьи делится воспоминаниями о своём учителе, выдающемся советском математике Дмитрии Евгеньевиче Меньшове. Описываются впечатления студента третьего курса о работе под научным руководством Д.Е. Меньшова и об общении с ним.

Ключевые слова: педагог, советский математик, тригонометрические ряды, Д.Е. Меньшов.

Дмитрий Евгеньевич Меньшов – советский математик, родился в 1892 году в Москве. Окончил физико-математический факультет Московского университета. В 1916 году защитил кандидатскую диссертацию под руководством Д.Ф. Егорова. Входил в число первых участников научной школы Н.Н. Лузина – знаменитой Лузитании.

Д.Е. Меньшов внёс выдающийся вклад в теорию тригонометрических рядов. В 1935 году ему без защиты диссертации присваивают учёную степень доктора физико-математических наук. С 1953 года член-корреспондент АН СССР. Подготовил более 35 кандидатов и докторов наук. Удостоен государственных наград: орден Ленина, орден Октябрьской Революции, орден Трудового Красного Знамени, орден Дружбы Народов, орден «Знак Почёта», медаль «За оборону Москвы»; лауреат Сталинской премии.

Дмитрий Евгеньевич Меньшов по праву является одним из выдающихся математиков XX столетия. Мне посчастливилось в студенческие годы быть его учеником. В настоящей заметке я хочу поделиться своими воспоминаниями об этом учёном и замечательном педагоге.

Дмитрий Евгеньевич был колоритной фигурой на мехмате, о нём знали и говорили многие. Поэтому в студенческой компании мне нередко доводилось что-нибудь рассказывать о Дмитрии Евгеньевиче. Позднее, в аспирантуре, когда моим научным руководителем был уже Валентин Анатольевич Скворцов – ученик Дмитрия Евгеньевича, я по-прежнему рассказывал своим соседям по общежитию о своём первом шефе. Благодаря этому моя память удержала множество эпизодов и диалогов, связанных с Дмитрием Евгеньевичем, почти дословно.

Впервые я увидел Дмитрия Евгеньевича в конце второго курса. Всем нам, второкурсникам предстояло сделать выбор: определить свою будущую научную специализацию. В связи с этим преподаватели кафедр организовывали с нами встречи, на которых рассказывали о своей научной работе. Однажды я попал на встречу с сотрудниками кафедры теории функций и функционального анализа.

Первым перед нами выступил сам заведующий кафедрой Дмитрий Евгеньевич Меньшов. Это

был высокий худой старик в старомодном строго чёрном костюме и в очках с толстыми стёклами. Дмитрий Евгеньевич начал с напоминания о том, что числовые ряды бывают сходящиеся и расходящиеся. Начав с рассмотрения формулы суммы ряда геометрической прогрессии, он весьма последовательно стал развивать мысль о том, что расходящиеся ряды тоже можно пытаться суммировать. Докладчик также напомнил, что любой измеримой функции может быть сопоставлен её ряд Фурье, который в благоприятном случае к ней же и сходится. Но он может оказаться расходящимся.

Так вот оказывается, что ряды мы не суммируем, а «приписываем им сумму». Приписывать суммы, руководствуясь определёнными соображениями, можно и расходящимся рядам, то есть, превращать их в сходящиеся в некотором более общем смысле. Известный студентам метод суммирования Фейера был лишь первым шагом в этом направлении. Процесс приписывания суммы можно последовательно обобщать, усиливая его, превращая тем самым всё более широкий круг расходящихся рядов в сходящиеся. Далее Дмитрий Евгеньевич перешёл к рассмотрению более сложных идей суммирования, и я потерял мысль докладчика. Но продолжал за ним наблюдать.

В продолжение всего доклада Дмитрий Евгеньевич улыбался какой-то мягкой, располагающей улыбкой. Он с увлечением рассказывал об идеях обобщённого суммирования рядов, расхаживая в процессе доклада широкими шагами перед доской взад-вперёд. Однако его ходьба была несколько несинхронизирована. В некоторые моменты казалось, что он вот-вот потеряет равновесие и упадёт. Впрочем, обошлось.

Затем по очереди выступали другие докладчики. Не все дальнейшие выступления были так же интересны, но на фоне первого выступления моё внимание больше концентрировалось на позитивных моментах. Складывалось впечатление, что на кафедре занимаются разными интересными проблемами и скучно не будет. Так я решил идти на кафедру Дмитрия Евгеньевича.

Прошло почти полгода. Мы перешли на третий курс, и надо было выбрать себе научного руководителя. Хотя доклад Дмитрия Евгеньевича весной

произвёл на меня впечатление, у меня и в мыслях не было выбрать его себе в качестве руководителя. Во-первых, потому, что Дмитрий Евгеньевич занимался тригонометрическими рядами. С точки зрения студентов эта область математики считалась абсолютно неперспективной. Получить в ней новый серьёзный результат было крайне сложно. Во-вторых, я получил от более опытных товарищей конкретный совет: не выбирать в шефы члена-корреспондента или, тем более, академика. Иначе будешь постоянно испытывать неудобство от сознания, что у шефа есть гораздо более серьёзные дела, чем занятия с тобой.

В общем, я никак не должен был оказаться в числе учеников Дмитрия Евгеньевича. Однако время шло, а мне всё никак не удавалось определиться с научным руководителем. Проблема была в том, что на первых двух курсах ни один работник кафедры не работал на нашем потоке. Так и не найдя преподавателя, который бы меня заинтересовал, я, наконец, решил пойти к профессору П.Л. Ульянову. Чтобы как-то укрепиться в правильности своего выбора, я сходил на его лекцию на соседнем потоке. По окончании лекции на выходе из аудитории я подошёл к Петру Лаврентьевичу и попросил его, чтобы он стал моим научным руководителем. Он выслушал меня на ходу и ответил:

– Понимаете, в чём дело. Мне трудно взять вас к себе. У меня уже шестнадцать курсовиков и дипломников. На вас у меня почти не останется времени.

Мы шли уже по вестибюлю. Я молчал, показывая этим, что согласен с данным обстоятельством.

– У меня шестнадцать человек – нехотя повторил Пётр Лаврентьевич – Ну, вы будете семнадцатым ... Я не смогу уделить вам много внимания.

Я молчал по-прежнему. Отступать мне было некуда.

– Ладно, – сказал Пётр Лаврентьевич – Приходите сегодня вечером перед Учёным Советом. Я принесу вам список научных тем, и мы вместе посмотрим.

– На Учёный Совет? ... Это, наверное, неудобно будет – робко возразил я.

– Ерунда! Как раз очень удобно! Вы подойдите за пять минут до начала Совета, и мы решим с вами все вопросы.

Примерно через три часа к указанному времени я поднялся на шестнадцатый этаж мехмата. Участники Совета ещё только собирались. Аудитория, в которой должен был проходить Совет, имела форму амфитеатра, ряды которого довольно круто поднимались вверх. Пётр Лаврентьевич стоял в средних рядах. Увидев меня, он дал мне знак подняться к нему. Я поднялся.

– Знаете – сказал Пётр Лаврентьевич, вытаскивая из портфеля какие-то бумаги и надевая очки, – Я вас всё-таки не возьму. Я подумал и решил: сем-

надцать человек – это слишком много. Научную тему я вам дам, а потом мы вместе выберем вам научного руководителя.

Он протянул листок, плотно исписанный одними только названиями научных тем. Я быстро выбрал тему. В ответ Пётр Лаврентьевич выдал мне узенькую полоску бумаги, на которой было написано название выбранной мной темы вместе со ссылкой на научную статью, с изучения которой надлежало начать работу над курсовой.

– Так, теперь будем выбирать вам научного руководителя. – Он вынул из портфеля другой листок – Пойдём по списку ... Первый: заведующий кафедрой Дмитрий Евгеньевич Меньшов.

Я едва мотнул головой.

– Нет – констатировал Пётр Лаврентьевич. – Так, дальше ... Второй: Лукашенко Тарас Павлович.

Тарас Павлович на тот момент был Учёным секретарём кафедры, но я о нём ничего не слышал, поэтому снова мотнул головой.

– Так, третий ... А, может, вы кого-то конкретно хотите? – спросил внезапно Пётр Лаврентьевич. – Так скажите сразу, а то, что мы...

– Нет.

– Нет? А тогда почему вы так быстро отказываетесь?... Давайте разбираться... Начинаем сначала: первый – Дмитрий Евгеньевич Меньшов – вот что вас не устраивает в этой кандидатуре?

– Ну, он же член-корреспондент – начал я неуверенно объяснять – Его неудобно будет отвлекать ...

– Чепуха! У него всего два курсовика! Вот он-то действительно сможет уделить вам времени гораздо больше, чем я – энергично прервал меня Пётр Лаврентьевич. И, не дожидаясь моей реакции, позвал – Дмитрий Евгеньевич! Поднимитесь к нам, пожалуйста.

Дмитрий Евгеньевич, находившийся у аудиторной доски внизу, медленно, но без видимых усилий поднялся к нам по лестнице.

– Вот, Дмитрий Евгеньевич, у нас тут ещё один курсовик объявился. Мы его определим к вам – и Пётр Лаврентьевич пояснил, почему он дал мне научную тему, но к себе не берёт. – Вы сейчас договоритесь, когда и где встретитесь.

Дмитрий Евгеньевич всё это слушал, не говоря ни слова и не выражая никаких эмоций. Лицо его было неподвижным, как на фотографии. Вид его как бы говорил: не возражаю, ко мне, значит, ко мне.

Здесь следует пояснить, что хотя номинально заведующим кафедрой был Дмитрий Евгеньевич, ему шёл уже 86-й год, и основную массу текущей работы заведующего выполнял профессор Ульянов. Именно он принимал многие конкретные решения на кафедре.

Вот так я оказался в учениках у Дмитрия Евгеньевича. Мы договорились встретиться через неделю, сразу после кафедрального семинара. За это

время мне предстояло найти в библиотечном архиве статью из американского математического журнала, переписать её вручную (благо статья оказалась небольшой; на дом журнал взять нельзя было, а ксерокопирующей техники в библиотеках тогда и в помине не было), затем перевести на русский язык, параллельно разбираясь с её математическим содержанием – вполне достаточно для одной недели.

Содержание статьи оказалось несложным. Её автор К. Буш ввёл класс так называемых извивающихся (crinkly) функций, затем построил пример такой функции с помощью двоичных разложений аргумента. В нынешней терминологии извивающиеся функции являются специальным подклассом фрактальных функций, но в то время в нашей стране термин «фрактал» не встречался.

Через неделю на кафедре состоялась моя первая встреча с Дмитрием Евгеньевичем. Передвигался он теперь не как на лекции: мелкими шагами, почти не поднимая ног, точно стараясь постоянно быть на двух точках опоры. Я рассказал о содержании статьи. В конце занятия я спросил Дмитрия Евгеньевича:

– Ну, хорошо. Есть такая (извивающаяся) функция, и что теперь с ней делать?

– Изучать – ответил он, задумчиво улыбаясь и глядя куда-то в сторону.

Дмитрий Евгеньевич предложил изучить вопрос о возможной степени гладкости извивающихся функций в терминах модуля непрерывности. Мне надлежало скорейшим образом освоить эту характеристику – модуль непрерывности. Помню также, на первом или втором занятии Дмитрий Евгеньевич назвал меня «начинающим математиком». Это было не только приятно. Одно дело, когда ты студент, из которого в будущем должен вырасти специалист. И другое дело, когда ты уже специалист, пусть и начинающий. Это побуждало с большей ответственностью относиться к своей научной деятельности и, как сейчас говорят, повышало самооценку.

Примечательно, что Дмитрий Евгеньевич так и не принял термин «извивающаяся функция». Может быть, слово «извивающаяся» ему казалось громоздким и неудобным для произношения. Во всяком случае, он это слово ни разу не произнёс, каждый раз, заменяя его на слово «извилистая». Я со своей стороны считал, что слово «извивающаяся» более точно отражает суть и к тому же указано в словаре, и поэтому употреблял только его. И так получилось, что на протяжении всех трёх курсов я говорил «извивающаяся», а Дмитрий Евгеньевич – «извилистая». Причём мы никогда это различие не обсуждали, вполне довольствуясь тем, что понимаем друг друга.

Два занятия мы провели на кафедре. А, начиная с третьего, я должен был в определённый день недели ездить к Дмитрию Евгеньевичу на дом.

Он собственноручно нарисовал мне в записной книжке схему, как к нему добраться. Занятия должны были проходить с полчетвёртого до полшестого. «Два часа?!» – удивлялся я. – «Что можно делать целых два часа каждую неделю? Чай, что ли, пить?» Я навёл справки. Выяснилось, что прежние ученики Меньшова работали по аналогичному расписанию. Других подробностей узнать не удалось.

Оказалось всё просто. Мы садились за стол. Дмитрий Евгеньевич ставил на стол прямо перед нами громко тикающий советский будильник. И мы начинали заниматься.

Занятие проходило в непрерывном диалоге. Обычно Дмитрий Евгеньевич ставил вопрос – я высказывал свои соображения. Вопрос мог быть такого типа: может ли извивающаяся (или дифференцируемая, или просто непрерывная) функция обладать таким-то набором свойств? Если ответ на вопрос был, по моему мнению, положительным, я иногда рисунком изображал, как должна вести себя искомая функция, или же намечал схему процесса её построения. В случае отрицательного ответа Дмитрий Евгеньевич пробовал ослаблять набор свойств. Мы пытались нащупать границу в наборе свойств, отделяющую наборы свойств, которыми функция обладать не может. Если вопрос был слишком сложный, он его упрощал до того уровня, чтобы вопрос этот можно было содержательно обсуждать. Иногда Дмитрий Евгеньевич высказывал гипотезу, рисовал графики, а я ему оппонировал или высказывал свои соображения. А вот разными техническими деталями, строгими доказательствами мы, как правило, не занимались. Это надлежало мне делать самостоятельно.

Все записи, выкладки, графики функций мы писали не на случайных листках, а в моей рабочей тетради. Это было важным преимуществом по сравнению с занятиями на кафедре у доски. Удобно было и то, что не приходилось подолгу стоять у доски.

В конце занятия иногда, где-нибудь через два раза на третий Дмитрий Евгеньевич предлагал подытожить результаты:

– Так, давайте сформулируем: чем мы сегодня занимались?

В ответ я скептически усмехался: ну возможно ли подвести краткий итог двухчасовому диалогу? В ответ он тоже усмехался, но продолжал:

– Итак, значит. Первое – мы рассмотрели то-то и то-то. Второе – мы выяснили, что то-то и то-то...

Так у него обычно набиралось 3-4 пункта. Всё это я выслушивал с недоумением. Зачем это нужно? Мне тогда невдомёк было, что делать это следовало после каждого занятия. И не выслушивать надо было все эти пункты, а записывать в тетрадь. А чтобы итог более полно и точно отражал проделанную на занятии работу, надо было уделять его

подведению больше времени, а не 1–2 минуты. К таким выводам я пришёл по собственному опыту в аспирантуре.

Удивительное дело: на лекциях или семинарах иной раз подглядываешь на часы – скоро ли пара закончится. Здесь же часы перед глазами, но как-то не думаешь, чтобы занятие скорей закончилось. Более того, мы даже перерыва никогда специально не делали. Вспоминая сейчас те занятия, я нахожу наиболее удивительным то, что Дмитрий Евгеньевич никогда не выглядел уставшим.

После нескольких занятий он попросил меня написать отчёт о наработках. Это должно было быть некое описание текущего состояния работы над курсовой: исходные определения, что могу доказать на данный момент, к каким выводам пришёл, над какими вопросами думаю в настоящий момент... Словом, всё, что можно сообщить по изучаемой теме.

– Пишите, оставляя между строчками по три строки, чтобы я мог в любом месте вставить свои замечания – объяснял Дмитрий Евгеньевич. – Пишите всё подробно, не пропускайте даже самые элементарные рассуждения. В общем, объясняйте как идиоту – усмехнулся он.

Я с готовностью взялся за дело. Объяснять я умел, как я считал. В школе приходилось работать с отстающими учениками – были раньше такие пионерские поручения.

Как сейчас помню: написал я 16 страниц в требуемом разреженном формате. Сначала шли определения и описание построений извивающихся функций с определёнными свойствами, которые строго доказывались. На последних четырёх страницах я скороговоркой пояснял, как можно обобщить уже полученные результаты, если б это понадобилось. Довольный проделанной работой, я сдал рукопись на кафедру, чтобы её затем передала Дмитрию Евгеньевичу.

Приехав к нему на очередную встречу, я ожидал положительной оценки своей работы. Случайно или нет, но именно в этот единственный раз Дмитрий Евгеньевич не сразу пропустил меня в комнату.

– Так. Вы посидите пока здесь – он указал мне на стул в коридоре. – Мне надо кое-что сделать.

Было это сказано вполне нейтральным тоном, но как-то так, что у меня сразу возникло отчётливое ощущение: сейчас мне будет разнос. Минут через пять Дмитрий Евгеньевич пригласил меня в комнату. Не успел я сесть на стул:

– Так, в общем, объяснять вы совершенно не умеете – безапелляционно заявил Дмитрий Евгеньевич. Далее он рассказал, что полностью понятны ему оказались лишь первые две страницы рукописи (там были исходные определения и тривиальные следствия), на третьей странице у него появились вопросы, непонятные места, а на чет-

вёртой странице он совсем утратил нить моей мысли и перестал читать дальше.

Далее некоторое время мы говорили на разных языках, не понимая друг друга. Суть разногласий состояла в следующем. На третьей странице рукописи я приступил к описанию построения извивающейся функции определённого типа. Для этого я придумал новый метод построения итерационного характера. Я полагал, что вполне понятно его объяснил. (В скобках замечу, что, в современных учебниках аналогичные методы построения фрактальных функций описывают примерно также. Но для проведения доказательств свойств построенных функций требуется более высокий уровень строгости при описании построения. Правда, зачастую современные авторы строгими доказательствами себя не утруждают). И что примечательно: на занятиях Дмитрий Евгеньевич тоже, казалось, вполне понимал мой метод построения. Однако в рукописи он решительно отказывался понимать мой метод без его строгой формулировки. Но как можно дать определение *методу*?! Можно определить какое-нибудь понятие. Ну, например: «окружностью называется множество всех точек плоскости, равноудалённых от точки, называемой её центром». Но чтобы давали определение метода – доучившись до третьего курса, я не мог припомнить таких примеров.

В результате безуспешных разъяснений, чего он хочет, Дмитрий Евгеньевич начал терять терпение. Видимо поняв, что я не смогу самостоятельно справиться с возникшей сложностью, он согласился мне это определение продиктовать. Вот только он не знал, что именно надо определить. Поэтому далее мы работали так. Дмитрий Евгеньевич задавал мне уточняющие вопросы и затем облекал мои объяснения в строго научные формулировки. Я их записывал под диктовку. Продиктовав 3–4 строчки, он задавал новые уточняющие вопросы и опять переводил их на научный язык. Иногда он поторапливал меня, чтобы я быстрее писал. Но когда в процессе определения потребовалось построить геометрический чертёж, он попросил меня сделать его с помощью линейки, чтобы получилось аккуратно. Хотя то, что я писал, было в принципе черновиком.

Получившееся определение заняло целую страницу, причём не через три пустых строчки, а «сплошняком». Подобных определений я не видел. Но показанный Дмитрием Евгеньевичем способ определения я впоследствии использовал и в курсовой работе, и в дипломной, и в первых своих статьях, и в диссертации.

Однажды на занятии Дмитрий Евгеньевич высказал предположение, что нетривиальных извивающихся функций с ограниченной вариацией не бывает. Мне не показалось это очевидным, я решил попробовать самостоятельно найти опровержение. После некоторых усилий мне показалось, что удалось построить пример извивающейся функции

ограниченной вариации. На очередном занятии в удобный момент я сообщил об этом Дмитрию Евгеньевичу.

– Построили? – Его лицо стало строгим и выражало явное сомнение. Подумав немного, он попросил меня всё подробно дома написать. Мы договорились, что на эту работу двух недель мне хватит, и продолжили занятие.

Неделю я работал, успев за это время описать метод построения моего примера функции и доказать, что у неё ограниченная вариация. А дальше – я обнаружил ошибку в своих рассуждениях. Функция даже была фрактальной (хотя я этого не знал), но не извивающейся! Это было большим разочарованием. Мне не стыдно было признаться Дмитрию Евгеньевичу в своей ошибке (все ошибаются когда-нибудь), но я-то думал, что открыл нечто интересное, уже заявил об этом... В общем, я решил не рассказывать Дмитрию Евгеньевичу о своей неудаче, пока он сам меня не спросит. Но он так и не спросил. Может, забыл.

Впоследствии выяснилось, что нетривиальных извивающихся функций ограниченной вариации действительно не существует. Это сразу следует из определения извивающихся функций и теоремы Банаха об индикатрисе.

К концу третьего курса близилось к завершению и написание моей курсовой работы. Как-то на одном из последних занятий мы обсуждали в работе какие-то технические детали. И Дмитрий Евгеньевич вдруг сказал:

– Вот это всё надо будет потом аккуратно изложить.

– Когда? – Спросил я, почувствовав некоторую странность фразы.

– Когда будем публиковать.

– Это?!

– ...Зря я вам это сказал – произнёс Дмитрий Евгеньевич, чуть подумав.

В то время публикация статьи была гораздо более престижным делом, чем сейчас. Конечно, я об этом мечтал и верил, что эта мечта свершится в недалёком будущем. Но искренне считал, что всерьёз говорить о публикации моей курсовой пока нельзя. И тут Дмитрий Евгеньевич сказал такое...

Мы продолжили обсуждение. Через пару минут он:

– Да. Зря я вам это сказал.

Для него это вообще было характерно – высказать своё мнение о чём-либо, затем ещё раз подумать и подтвердить его.

Впрочем, в следующем году полученный мною в курсовой работе результат удалось существенно усилить. И впоследствии он был опубликован.

Защита курсовой работы прошла необычно. Почему-то она была назначена на позднее время. На улице было уже темно, а ведь в конце учебного года темнеет поздно. Мы на кафедре остались только трое. Дмитрию Евгеньевичу ассистировал его ученик и мой будущий научный руководитель в аспирантуре Валентин Анатольевич Скворцов. Мы стояли около небольшой плохо освещённой доски, висящей в углу обширного помещения кафедры. Атмосфера была мрачная, даже гнетущая. Однако, Дмитрий Евгеньевич, казалось, не замечал окружающей обстановки. Он всё время доброжелательно улыбался, и это сильно контрастировало с неудобным интерьером кафедры.

На защите курсовой работы речь о ней вовсе не шла. В сущности мы о ней всё время говорили на занятиях. По нынешней практике защиту курсовой вообще можно было счесть излишней. Можно было сказать просто: молодец, пять – и всё.

Но защита всё-таки была проведена. Два моих научных руководителя – настоящий и будущий – попеременно задавали мне вопросы. Вопросы были чаще такого плана: существует ли функция, обладающая одними заданными свойствами и не обладающая другими заданными свойствами. Если существует, то надо построить такую функцию; если не существует, то надо этот факт обосновать. Тем самым отслеживался процесс роста «начинающего математика», как он усваивает базовые свойства функций в их взаимозависимости. Проведённый ритуал защиты оставил у меня впечатление, что я оказался в компании фанатов математики и в этой компании я чувствовал себя своим.

Уже почти сорок лет прошло с тех пор, когда я учился у выдающегося математика и прекрасного педагога Дмитрия Евгеньевича Меньшова. Но многие детали нашего общения, дискуссии, обсуждения математических задач живо сохранились в моей памяти. Я и сейчас вспоминаю уроки, взятые мной у этого замечательного человека, переосмысливаю их с учётом нового жизненного опыта и благодарен Дмитрию Евгеньевичу за полученную математическую школу. Хочется сказать, что Дмитрий Евгеньевич Меньшов является не только гордостью Отечественной науки, но и примером для молодежи, решившей посвятить свою жизнь науке и образованию.

SUMMARY

PEDAGOGY AND EDUCATION

Natal'ya A. Lebedeva

*St. Petersburg State University of Civil Aviation
lebedevanatali@inbox.ru*

Perspectives of introducing m-learning to universities

In the article, m-learning is viewed through the prism of Smart Education. Based on the latest statistical data on the number of Russian mobile Internet users and the ways they use the Internet, the author describes the advantages of this innovative form of education. The author gives a brief overview of popular mobile educational platforms, services, and tools, placing an emphasis on social networks as one of the most promising educational Web 2.0 tools. Having analysed teaching models in m-learning and the specifics of their implementation at universities, the author concludes that the model which will best suit universities will be one corresponding to the principles of designing a personal learning environment. However, the process of designing such an environment is hampered by a lack of knowledge of the “number one” language (English). This fact should be kept in mind when developing new educational methods and programmes.

Keywords: m-learning, smart society, teaching models, university education, English.

Yevgeniya A. Kurenkova

*Moscow Regional State University
kurenkovagane@mail.ru*

Coaching as a tool for implementing the axiological approach in education

Today, one of the global problems of the development of education in Russia and the world is the substitution of goals and values with means. Restoration of value orientations is possible when returning to an understanding of a person, while the educational process will be understood as the creation of conditions for self-development, self-movement of a particular person. Coaching technologies aimed at revealing the student's internal potential, leadership qualities, determining the direction of movement and mastering certain skills, are an instrument of the axiological approach. In the axiological approach, values are the basis of transformation, with the use of coaching - values are revealed in the course of certain actions, which in turn lead to the transformation of the surrounding world. The application of coaching in education is based on the so-called “coaching arrow”, the specific structure of the coaching session offered by Marilyn Atkinson, President of the International Erikson University of Coaching: rapport-contract-creation of experience-actions, steps-value, gratitude. Following these steps allows one to move to the level of social understanding of the preparation of a future graduate. Realising the importance of the practical approach in teaching, the emphasis in using coaching technologies is made on the formation of a harmoniously developed personality.

Keywords: coaching, innovations in education, axiological approach, “coaching arrow”.

Yuliya A. Lyakh

*Moscow Psychologo-Social University
pani.lyah@gmail.com*

Anzor A. Muzayev

*Federal Service for Supervision in Education and Science, Moscow
muzaev@obrnadzor.gov.ru*

All-Russian verification work: the results are good, but not objective

All Russian verification work (ARVW) is an instrument of objective independent assessment of the quality of education. In 2016, they were held in the 4th classes in the directions: “Mathematics”, “Russian language”, “The world around us.” Despite the good results, it revealed a number of problems and gaps in knowledge. It is a question of the objectivity of assessments, there is a tendency to overestimate results. The article presents the main results of the statistical and analytical conclusions.

Keywords: evaluation of quality of education, primary school, federal state learning standard, Russian language, Mathematics, World around us.

Alyona S. Babenko

*Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru*

Nataliya L. Margolina

*Kostroma State University
nmargolina@yandex.ru*

Tat'yana N. Matytsina

*Kostroma State University
tmatytsina@yandex.ru*

Dynamics of the results of the main state examination for Mathematics for 2011—16 in Kostroma Region

This article is devoted to the analysis of the dynamics of the results of the main state examination in Mathematics for 2011—16 in Kostroma Region. The article presents data on the average percentage of pupils who have completed assignments with a short and detailed answer, analysed the reasons for the increase in the percentage of participants who have successfully passed the basic state exam in mathematics in Kostroma Region, and have provided data on the results of the distribution of participants in the Maths exam in points.

Keywords: participants in exam, main state examination in Russia, dynamics of results, average percentage of pupils, task with short answer, task with detailed answer.

Marina B. Zakharova

*Moscow Regional Education Ministry
minomos@mail.ru*

The monitoring of subject's satisfaction in upbringing sphere

The author analyses the approaches to the notion of “upbringing medium”, with emphasis on event-driven approach, in which the unit of analysis the efficiency and effectiveness of the functioning of the upbringing space serves an upbringing event. The lack of

uniformity in the understanding of the term “upbringing medium” creates considerable difficulties to build a model of the upbringing medium, its implementation in practice, as well as compare the functioning of various upbringing media. For the author of essential construct position for regional upbringing medium in order to ensure the integrity and consistency. This article presents the results of monitoring satisfaction of children with those upbringing activities in which they have participated personally. Also we raised questions concerning the relationship with the social partners in the implementation of upbringing work in organisations. What seems interesting, are the results of the comparison of the number of events and those events that are remembered by the children that have found an emotional response in their hearts. The author emphasises that among the efforts of the upbringing effect, it is important that the child takes an active social position, acting as a designer of upbringing events. This position is also reflected in the course of monitoring.

Keywords: monitoring, upbringing medium, upbringing medium actors, actors’ satisfaction with upbringing events, upbringing event.

PSYCHOLOGY

Yelena A. Sergiyenko

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow
elenas13@mail.ru*

Yelena A. Khlevnaya

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow
elankha@yandex.ru*

Irina I. Vetrova

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow
stranavetra@gmail.com*

Tat'yana S. Kiselyova

*International centre “Consulting Creative Technologies”, Moscow
kiseleva@mc-ktk.ru*

Factorial and structural validity of emotional intelligence testing technique

The paper is devoted to the creation of a reliable tool for diagnosing the level of development of emotional intelligence and its introduction into domestic psychological practice on the basis of the ability model of emotional intelligence by John Mayer, Peter Salovey, David Caruso and Robert Plutchik’s psychoevolutionary theory of emotions. Within the framework of the ability model, EI is defined as the ability to process information contained in emotions, the determination of the meaning of emotions and their connections with each other, and the use of emotional information in order to increase the effectiveness of thinking. Data from 592 respondents, aged between 20 and 69 years (420 males and 172 females, mean age of 36.4), was used for psychometric testing. The reliability of the individual scales of the methodology was tested in detail and the specificity of the measurement of the ability to understand and analyse emotions among Russian-speaking respondents was noted. A comparison of the two-factor and three-factor structure of the TEI technique was made. TEI showed the basic psychometric

indicators of reliability and validity at a satisfactory level.

Keywords: emotional intelligence, emotions, ability, test, validity, reliability.

Lyubov’ Yu. Komlik

*Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region
lkomlik@yandex.ru*

Vera S. Merenkova

*Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region
krakovv@mail.ru*

The relationship of emotional intelligence of parents and parent-child relationship

In our work, we analysed the content characteristics of the emotional intelligence and the biological and social prerequisites for its development. After researching the literature on the topic, we made an attempt to verify our hypothesis which was the following: the parents’ (mother’s and father’s) emotional intelligence defines the type of the parents-child relationships. The parents’ emotional intelligence was assessed with the Methods of Measuring the Emotional Intelligence: EmIn Questionnaire by Dmitriy Lyusin. The types of the parents-child relationships were analysed with The Analysis of Family Relationships by Edmond Eydemiller and Viktoras Justickis. The qualitative analysis of results of a research of emotional intelligence showed that average values at fathers are higher on all scales in comparison with mothers. The dominating type of the child parental relations is the indulging hyper patronage. The correlation analysis allowed revealing reliable interrelation between emotional intelligence of parents and type of the child parental relations.

Keywords: emotional intelligence, parent-child relationships, primary school children.

Lidiya V. Sysoyeva

*Trubilin Kuban State Agrarian University, City of Krasnodar
l.sysyova.5@mail.ru*

Vladimir A. Lugovskiy

*Trubilin Kuban State Agrarian University, City of Krasnodar
psi_kubgau@mail.ru*

Studying the relationship between the leading type of separation from parents and the type of attachment to them in adolescence

The article presents the results of an empirical study aimed at studying the relationship between the leading type of separation from parents and the type of attachment to them in adolescence. The research is based on the author’s classification of the separation types (successful type, crisis type, contradictory type, conflict type). The results of the study confirm the authors’ assumption that a successful type of separation is connected with the reliable type of attachment, and is an important result of a positive experience of attachment to parents in general. It was revealed that the crisis type of separation is also connected with the reliable type of attachment, but there is a high degree of closeness in relations with parents. Students with contradictory, conflicting types of separation have unreliable types of attachment (avoiding, anxious-avoiding types). The results of the study can be useful for indi-

vidual counseling, group work with students on psychological separation issues.

Keywords: separation from parents, successful type of separation, contradictory type of separation, crisis separation type, conflict type of separation, reliable type of attachment, avoidant attachment type, anxious-avoidant attachment type.

Tat'yana G. Kiselyova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
t.kiseleva@yspu.org*

The individual characteristics of adolescents who are at risk for Internet addiction

The Internet is important part of teenagers' life and the source of the problem. One of them is an Internet addiction. In the article, the author analyses the existing approaches to the study of the Internet addiction phenomenon, types, factors and stages of Internet addiction formation, as well as the motivation of Internet-addicted behaviour. In the course of empirical research, the author has defined 9 factors, has formed the basis of the study of adolescent behaviour. More than half of the survivors have moderate or high susceptibility to Internet addiction, and the dominant symptoms in these adolescents are a violation of the communications; the avoidance of problems and responsibilities; self-dependence and anonymity as a special value. According to the study the author has made recommendations on the organisation of socio-psychological and socio-pedagogic work in prevention of Internet addiction in adolescents.

Keywords: Internet addiction, adolescents, impaired communication, avoidance of responsibility, independence and anonymity as value.

Oksana B. Simatova

*Transbaikal State University, City of Chita
asimatov@mail.ru*

The features of the self-attitude of the teenagers involved into the Selfie Culture

The paper presents the theoretical and empirical results of the research devoted to the self-attitude of the teenagers involved into the so-called Selfie Culture. The research is based on the assumption that there are some differences in self-attitude between the teenagers who are involved into the Selfie Culture and those who do not use Selfie function. This hypothesis is tested using the sample of 146 teenagers. There are two groups (n=42, n=40) that have been formed for self-attitude comparison according to the results of the author's survey and after the exclusion of the teenagers with the high level of social approval motivation from the research area. Finally the assumption about the existence of the differences in self-attitude between the teenagers of these two groups has been confirmed. The paper gives detailed quantitative and qualitative analyses of the results. Finally the author makes the conclusion that the using of Selfie by teenagers can be the demonstration of normal adolescents' behavioural reactions as well as the signal of possible problems in adolescents' development.

Keywords: Selfie, visual self-presentation, self-attitude, negative self-attitude, positive self-attitude, adolescents' behavioural reactions.

Nikolay P. Fetiskin

*Kostroma State University
nikfet@kmtu.ru*

Conceptual foundations of destructive new formations in the structure of the personal orientation of a deviant teenager

The article is devoted to the study of destructive new formations at the level of a personal orientation of teenagers with deviant behaviour. The work provides some methodological basis of personality changes caused by ontogenetic factors, and the conditions of social transformation associated with stressful, crisis, failure to realise personal potentials, addictive susceptibility, etc. These factors affect the ambivalent structural components orientation of the individual. In one case, they can be a stimulus for constructive development and the other updating destructive new formations. The work shows a deviant new formation, the structure of a personal orientation in adolescents with deviant behaviour. It is noted that the orientation of the personality of adolescents studied is characterised by a mosaic worldview, moral and legal consciousness. Speaking as a deviant new formation mosaic orientation is manifested in the blurring of the dominant personal goals, fragmentation, distortion and instability of interests and inclinations, manifested in antisocial ways. These features deviance – mosaic orientation – have a destructive impact on such indicators of psycho-emotional areas of dissatisfaction, "bad mood", depression, anxiety anhedonia, causing the active and passive forms of deviance. Selected forms of deviant mutated new formations include cynicism, vengeance, vandalism, denial of benefits of regulatory life, "the narrow-mindedness of the moral view," the delinquency of creative direction.

Keywords: personal change, deviant new formation, personality orientation, deviance-mosaic orientation, outlook, anhedonia, active and passive deviant new formation, cynicism, vengeance, rejection, delinquency of creative work.

Yelena V. Koneva

*Demidov Yaroslavl State University
ev-kon@yandex.ru*

Vladimir K. Solondayev

*Demidov Yaroslavl State University
solond@yandex.ru*

Lidiya O. Otroshko

*Demidov Yaroslavl State University
lidijaotroshko@rambler.ru*

Non-manual relation determinants as well as bullying in forms at school and students' groups

The article describes the results of studies of "non-manual relation" in inclusive classes in comparison with the manifestations of a similar phenomenon in regular educational groups and classes, uniting children with mixed specific developmental disorders. We discovered that inclusive classes have a low level of

bullying than other educational groups. The social status of the person in the group to some extent associated with its perception of the severity of bullying in the group to which it belongs. Age dependence of bullying lies mainly in the change with age and the nature of its linkages with other socio-psychological phenomena, developing in the group. Informal intra-group hierarchy is an indicator, which is the most significant for the differentiation of educational groups according to the level of bullying.

Keywords: “non-manual relation”, inclusive education, bullying, intra-group social status.

Tat'yana I. Mironova

*Kostroma State University
mironova@ksu.edu.ru*

Dmitriy N. Fetiskin

Kostroma State University

Socio-psychological structure and stereotypes in the genesis of children's and youth's nihilism

This article is devoted to the study of the structural socio-psychological parameters of legal nihilism and its determination in socially important situations. Speaking about the social-psychological determinants of the structure of legal nihilism, we chose a narrow, or specific, approach to its study. In this regard, the basis of the study was hypothetically taken as two substructures: the wrongful social attitudes and stereotypes in the system of interpersonal destruction. Socio-psychological component of the first substructure constituted the option of a distorted perception of law as a tool of state coercion. The second parameter constituted the distrust of the law and its possibilities in the implementation of a personally significant and interpersonal problems. The third parameter contributing to the genesis of legal nihilism constitutes a misguided confidence in the reliability of resolution of important problems in non-legal ways. The second substructure of socio-psychological determination of legal nihilism constituted the following parameters: loss of interpersonal trust, interpersonal destruction, injustice and tensions in interpersonal relationships.

Keywords: legal nihilism, structure, stereotypes, origins of legal nihilism, perception of law, distrust of law and interpersonal relations, wrongful installation, frustrating situation.

Valeriy A. Zobkov

*The Stoletovs Vladimir State University
zobkov@gmail.com*

Passivity as a characteristic of person's self-doubt

The article discusses passivity as property of the individual, integrating the specific manifestations of emotional, volitional, communicative, intelligent components which have a significant effect on the form and content of behaviour, the efficiency of the work, which is characterised as consistently ineffective. Passivity is the result of lack of self-confidence of a person, the result of low self-esteem. Passivity is an objectified experience, the subject of which is the lack of faith in one's abilities, in the achievement of the internal setup for

success in a particular action. What is shown in the article, is that the passivity begins to take shape in the early school years when children first encounter the need and obligation to fulfill socially defined educational requirements. What is given, are the characteristics of the passive children. Formed passivity is resistant and has its manifestations in later stages of development of age. Manifestations of passivity of a child, even if the symptoms do not bring in the adults concerns and contribute to the violation of the process of its development, the formation of inappropriately low self-esteem, decrease of adaptive abilities, form a disharmonious relationship with other people and reduce productivity.

Keywords: passivity, self-doubt, fear, activities' low productivity.

Nikolay N. Petrov

*Tver State University
nik8385@yandex.ru*

Analysis of professional reliability indicators of the subject of labour in studies of Russian scientists

The article is devoted to the analysis of researches of Russian scientists in which approaches to understanding of the indicators defining a degree of professional reliability of the subject of labour are considered. In most of works the reliability indicators of the subject of labour are combined into groups according to the characteristics corresponding to the structural components of the human psyche: cognitive processes, emotions, will, behaviour, motives, traits, knowledge, skills, capacities and mastery. A number of works considered in the article are devoted to problems of group reliability, which is determined by the degree of maturity of the performers' collective and the number of employees with high personal reliability indicators. The process of scientific research on reliability of the subject of labor at the first stage considered the activity of human operator in “human-technology” systems. In the subsequent analysis, “human-human” systems were subjected in such areas as sports, military, law enforcement, etc.

Keywords: professional reliability, subject of labour, factors of reliability, group reliability, specialist reliability structure.

Yevgeniya V. Morodenko

*Gorbachyov Kuzbass State Technical University
(Prokopyevsk branch), City of Prokopyevsk, Kemerovo Region
morodenko@yandex.ru*

Yevgeniya A. Medovikova

*Gorbachyov Kuzbass State Technical University
(Prokopyevsk branch), City of Prokopyevsk, Kemerovo Region
e-medovikova@yandex.ru*

Psychological approach to the solution of the problem of increasing the safety of labour and health protection at the enterprises of the Kuzbass coal industry

The article deals with the problem of security of industrial activity in the coal industry of Kemerovo Region. To ensure safety, along with the traditional technical and organisational measures, psychological techniques should be widely used, taking into account

the social aspect of the problem. Effective techniques are only based on the objective laws of human behaviour if one faces danger. Behaviour is determined, on the one hand, by the personal qualities of the individual; on the other hand, the external factors affecting its status. Perceptions of security relationship with the person's qualities are necessary for the psychological selection of professionals and help to prepare them to act in a difficult situation. As part of the study programmes, psychological impact "Social adaptation of a team" and "Safety psychology" have been developed, which allow preparing trainees for the prediction of difficult situations in the workplace and in life in general, as well as to take the correct decision on the action in a difficult situation.

Keywords: psychology of safety, professional activity, safety of production activity, psychological methods, personal factors.

Ol'ga N. Sivash

*Moscow Department for Civil Defence,
Emergencies and Fire Safety
maiskya@gmail.com*

Arseniy S. Bakanov

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow
arsb3151@gmail.com*

Marina Ye. Zelenova

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow
mzelenova@mail.ru*

Modelling information interaction in human-computer systems

The article describes the experimental research on the modelling of information interaction in human-computer systems. The interrelation of cognitive-style features of a person with the success and efficiency of its interaction with the information system is investigated. In the course of the research, the following was accomplished: the development of a software module that allows modelling the activity of employees of departments working with some information system, criteria for the success of work with the information system were formulated, an experimental complex for study was developed, survey of respondents was performed. As a result of processing of the obtained experimental data, statistically reliable correlation interdependencies of cognitive styles with indicators of the success and effectiveness of user interaction with the information system were revealed.

Keywords: modelling, professional activities, decision making, human-computer interaction, cognitive styles, information systems.

Svetlana A. Khazova

*Kostroma State University
hazova_svetlana@mail.ru*

Natal'ya S. Shipova

*Kostroma State University
ronia_777@mail.ru*

The quality of life of adults with disabilities

The article presents existing approaches to the concept of quality of life, this phenomenon is considered from the point of view of medical, economic and psy-

chological sciences; with an emphasis on the interdisciplinarity of the concept. The article presents the results of empirical research of the quality of life of adults with disabilities who received the status of a child with disabilities. We found a sufficient level of respondents' satisfaction with different aspects of life, quality of life and health status. However, indicators of life-meaningful orientations (the meaning of life, achievement, control over life) are below the standard. Correlation analysis allows speaking about the relations of indicators of quality of life and subjective well-being with the ability to control life, and to feel oneself its master. As a key resource we discuss the relationship with other people, belonging to organisations, people with similar interests, pride in their achievements. It is concluded that the quality of social support has a positive impact on the sense of life and positive self-image.

Keywords: quality of life, subjective well-being, life satisfaction, life orientation, resources, adults disabled since childhood.

Choi Keunwon

*Higher School of Economics, a research university
of the Russian nation, Moscow
gchoi@hse.ru*

Nadezhda M. Lebedeva

*Higher School of Economics, a research university
of the Russian nation, Moscow
nlebedeva@hse.ru*

Aleksandr N. Tatarko

*Higher School of Economics, a research university
of the Russian nation, Moscow
atatarko@hse.ru*

Comparative analysis of the relationship between values and socio-economic representations of Korean and Russian students

The article deals with the cultural-content aspect of individual values and socio-economic representations in Republic of Korea and Russia. The study involved 157 Koreans and 211 Russian citizens. The results showed that significant differences are found in Shalom H. Schwartz's values: Self-direction (thought and action), Stimulation, Achievement, Face, Conformity (rules and interpersonal), Tradition, Benevolence (dependability and caring) and Universalism-tolerance. Other differences observed in comparing socio-economic representations: Relative to competition and Willingness to take risks. We revealed that the average values of the considered psychological factors, which characterises individual values and economic behaviour, are higher for Russians than for Koreans, however, no significant differences revealed, which indicates their similarity.

Keywords: values, Koreans, economic attitudes, ideas, citizens of Russia, cross-cultural psychology.

Yelena A. Nikitina

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow
nalenka@yandex.ru*

Double halo-effect of attractiveness in solving moral dilemmas

We test the assumption that assessments of moral dilemmas may be related to the attractiveness of possible victims. The obtained data demonstrate a double

halo-effect of attractiveness in solving a moral dilemma. On the one hand, respondents show a lesser permissibility of causing harm to attractive people, which is especially evident in situations of intentional harm and minimal rescue opportunities for the victim. On the other hand, attractiveness is associated with higher physical qualities, and therefore with the ability to cope with life-threatening circumstances.

Keywords: moral dilemmas, action/omission, means-based/side-effect harms, attractiveness, halo-effect.

Svetlana Ye. Okuneva

*Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region
okuneva81@rambler.ru*

Features of the formation of phonemic perception in preschool children

It is known that one of the main stages in the formation of literate speech in a child is the correct pronunciation of speech sounds. At an early age the child pronounces the words in a distorted, inaccurate way, it is difficult to form a phonemic perception. Such speech disorders in most cases negatively affect the development of mental abilities, and subsequently reduce his academic performance at school, lead to school disadaptation. Here it is important to focus on the formation of phonemic ideas, phonemic analysis and synthesis, which subsequently favourably affects the literacy of reading and writing, contributes to more successful schooling. By the age of six, the child must correctly pronounce all the sounds of its mother tongue, be aware of the sound side of speech, therefore, at the preschool age, it is necessary to try to form a sufficient level of general development and mental abilities, practically familiarising the children with the sound side of the word.

Keywords: phonemic perception, phonemic abilities, speech, speech development, preschool children.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Tat'yana P. Grigorova

*Kostroma State University
grigorova.t90@mail.ru*

Coping productivity with close relationships' break-up stress among girls and its subjective evaluation

The article presents the results of a qualitative-quantitative study of coping with the stress of close relationships' break-up results among girls. Factors related to the productivity / non-productivity of coping with relationships' break-up are considered such as: general accumulation of external, unrelated distress effects during the year preceding a relationships' end; accumulation of stresses experienced throughout respondents' life. The results of testing the model of subjective evaluation of respondents' productivity of their own coping efforts are presented. The relationships between the subjective evaluation of respondents' performance of their own coping strategies and the empirical data of their coping strategies use as a result of the research are analyzed.

Keywords: close relations; the severance of close relationships; coping behavior; coping strategies, subjective evaluation.

VOCATIONAL EDUCATION

Natal'ya V. Grigor'yeva

*Kuzbass State Technical University (branch in Prokopyevsk),
City of Prokopyevsk, Kemerovo Region
grigorn311@rambler.ru*

Lyudmila A. Mokretsova

*Shukshin Altai State Pedagogic University for the Humanities,
City of Biysk, Altai Land
rec-tor@bigpi.biysk.ru*

Natal'ya A. Shvets

*Shukshin Altai State Pedagogic University for the Humanities,
City of Biysk, Altai Land
shvets-07@mail.ru*

Professional competency of future specialists: the analysis of its level

The given article reviews the problem of training specialists in the environment of social partnership of higher educational establishment and industrial enterprise. The authors of the article describe the employer's capabilities to evaluate the potential staffing resources at an early stage. This article presents the analysis of the requirements of the directors of leading companies of Kemerovo Region for university graduates. The authors highlight the most demanded professional and organisational-managerial competencies. Aiming at study of the formation level of the base components of students' professional competency, the scientific research have been carried out on the base of Prokopyevsk branch of Gorbachyov Kuzbass State Technical University (Kemerovo Region). In the study, the base components of professional competency and their benchmark indicators have been identified. The article presents the analysis and results of this scientific research.

Keywords: training of specialists, professional education, professional competency, professional activity, component, formation level.

Matvey V. Zosimov

*Kostroma Highway Engineering College
ksu-conference@mail.ru*

Valeriy A. Moiseyev

*Bauman Moscow State Technical University
moiseev56@mail.ru*

Inna R. Shafikova

*Bauman Moscow State Technical University
shafikova_inna@mail.ru*

Sergey A. Shorokhov

*Kostroma State University
shor@kmtu.ru*

The issues of forming a competency portrait of an engineer of a high-tech industry

The issues of the need to modernise the structure and content of the training of engineering personnel for the high-tech sector of the economy are considered. On the basis of the analysis, representations are made about the competency portrait of a modern engineer and the requirements imposed on it. A set of key competences of the specialist-engineer is presented, which should enable it to perform labour functions at a high professional level. Conclusions are drawn that the acquisition of the necessary amount of competences de-

pends not only on a set of relevant disciplines, but also, more so, on a set of educational technologies.

Keywords: competency portrait, engineering education, high-tech sector of economy, educational technologies.

Anna A. Prokhorova

*Lenin Ivanovo State Power Engineering University
prohanna@yandex.ru*

Educational multilingualism: facing the future

The article is devoted to the prospect of educational multilingualism, which can replace the learner bilingualism in the modern technical university. This line seems especially relevant in the direction of the academic mobility in the situation of worldwide globalisation of the 21st century. The author gives a working definition of the new pedagogic concept of “educational multilingualism” and illuminates the basic postulates of the specified concept. Exploring the key issues associated with the introduction of multilingual education at higher educational establishments, the author analyses the key problems of language training in the innovative technical universities of Russia, based on the survey made in the framework of Lenin Power Engineering University, Ivanovo Region. In addition, the author raises the question about the image of the modern teacher-linguist and upbringing of the new multilingual pedagogic staff, capable of conducting multilingual professional training in higher education schools, which in turn would also solve the problem of optimising teaching personnel training in the university.

Keywords: educational multilingualism, globalisation, learner bilingualism, language training, multilingual pedagogic staff, higher professional schools.

Marina S. Biryukova

*Didorenko Lugansk Academy of Internal Affairs
bms-lavd@mail.ru*

Organisation of continuous professional education of employees of internal affairs bodies as a scientific problem

The article is devoted to the organisation of continuous professional education of employees of the internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs of Lugansk People’s Republic on the example of the Didorenko Lugansk Academy of Internal Affairs. The principles of management of the system of continuous professional education, the use of the andragogical approach in teaching, the principle of the continuity of the formation of employees of internal affairs bodies throughout life, the organisational and managerial principle of continuing professional education of employees of the internal affairs bodies are considered. Separately, the article highlights “advantages” and “disadvantages”, existing “threats” and “perspectives” for continuing professional education of employees of the internal affairs bodies, specificity of continuing professional education in the system of the Ministry of Internal Affairs.

Keywords: continuous professional education, andragogics, law enforcers, function of continuous

professional education, principle of continuous professional education, management of continuous professional education, system of continuous professional education.

Aleksey A. Boykov

*Lenin Ivanovo State Power University
albophx@mail.ru*

Andrey A. Sidorov

*Lenin Ivanovo State Power University
andipaint@yandex.ru*

Aleksandr M. Fedotov

*Lenin Ivanovo State Power University
jam1950@bk.ru*

The role of descriptive geometry in high school in the condition of increasing cybernation in education

In the paper, subjects are described in scope of teaching descriptive geometry and problems of its place and necessity in contemporary education, which have links with cybernation and automation in engineering. Authors of the given paper consider methods of drawing description, also meaning of learning constructive geometrical modelling for professionals in engineering field with detailed samples is highlighted. Fundamental dignities of descriptive geometry are described. Two dimensional drawing is the most demonstrative model of an object. Links between descriptive geometry and constructive geometrical modelling have described in sufficient detail as well. The stated sample illustrates functions of constructive geometric modelling in common concept of electronic product model. The development of electronic product model concept should be considered as a merger of two dimensional and three dimensional images of an object (task solving) in engineering is pointed out.

Keywords: descriptive geometry, drawing, constructive geometry, constructive geometrical modelling, CAD systems, electronic product model.

Mariya M. Stepanova

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
info@terralinguistica.ru*

Translation & interpreting Master’s degree programmes at a technical university: problems and perspectives

The article discusses issues and approaches to educating students in Translation & Interpreting Master’s Degree Programmes at a Technical University on the example of Peter the Great Polytechnic University of Saint Petersburg. The author argues that a successful training curriculum begins with the recognition of the university’s technical profile, current market demand and higher education development trends in Russia. The following areas for improvement have been identified based on a Student Opinion Questionnaire: updating syllabus and curriculum, improving the process of teaching and learning, enhancing student internship programs, upgrading equipment and facilities and optimising administrative procedures. Discussed are examples of measures to improve the quality of teaching and learning and raise the overall student satisfaction. The article is aimed at teachers of translation

and interpreting as well as leadership and administration teams of technical universities willing to develop programmes for the humanities.

Keywords: Master's programme, technical university, translator and interpreter training, linguistic education, customer satisfaction, educational services.

Marat S. Askhakov
Stavropol State Medical University
kedri2007@yandex.ru

**The specificity of the discipline
"Dermatovenereology" at the medical university
and the implementation of the formation
of clinical thinking in undergraduate students**

The peculiarities of teaching medical students the discipline "Dermatovenereology" are examined in the article. The main task of the modern teaching of the discipline is formation of the competent specialist through the development of its clinical thinking, along with the improvement of technical support of clinical practice. Standard textbooks in medical schools form the temporary theoretical knowledge that is always the question of how to transform the ability to work with human beings. Mastering the basic stages of diagnostic and therapeutic process, the logic of the algorithm provides for the student in the future perfect orientation in a variety of specific situations. University teachers today should publish the academic articles in which the medical material will be combined with interesting multilevel activities for clinical and logical thinking, as it is much better absorbed modern students.

Keywords: discipline of dermatovenereology, students, study, formation of clinical thinking.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Anna S. Zhurina
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
beeana@mail.ru

Yuliya V. Slobodskaya
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
juliaslob@mail.ru

**The problem of defining the notions
of "communicative strategy"
and "communicative tactics" in the methods
of teaching foreign languages**

The article describes approaches to define the notions of "communicative strategy" and "communicative tactics" which have been recently introduced into the conceptual framework of linguistics and methodology. It is known that various approaches to definition of the term "communicative strategy" and "communicative tactics" exist in modern science. Authors come to opinion that these approaches are complementary rather than contradict each other. Arguments, which cause need of formation of pragmatical competence as one of fundamental conditions of professional formation of future expert, are presented in article. It so far as function of "communicative tactics" and "communicative strategy" consists in implementation of strat-

egy of the speech: these are they which group modal shades of a conversation and form parts of dialogue.

Keywords: communicative tactics, communicative strategy, pragmatic competence, intercultural communication.

Anzhela A. Kazantseva
Irkutsk State University
anya.kazantseva.72@mail.ru

Yelena V. Apanovich
Irkutsk State University of Communication Lines
ea949608@gmail.com

**Theoretical justification of the problems in the
study of innovation in foreign language education**

The article introduces the authors' views on the essence and status of innovation theory when applied to the theories and principles of language teaching. Innovation is now beginning to declare itself as about the special branch of science, which provides the transformation (conversion) of all fundamental and applied scientific knowledge in specific value. The field of foreign language education is most open to introducing innovative trends. Necessary to substantiate the peculiarities of innovative processes in the aspect of linguo-didactic system. The findings will allow outlining the contours (boundaries) actions innovative mechanisms in the field of teaching foreign languages. In regard to language education there has been a long-felt need to regulate the process the innovations aimed to increase the effectiveness while teaching foreign communication are designed, implemented and applied.

Keywords: innovation theory, language education, innovation theory in pedagogy, innovative education.

Irina G. Androsova
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Yekaterina V. Strizhova
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
ekstrishova@yandex.ru

**Linguistic aspect of NLP in the study
of foreign languages with the use of audio
and video materials**

The article considers the linguistic aspect of NLP as applied to the study and teaching of foreign languages. Each person has its own channel of perception, storage and processing of information or a representative system. A representative system describes the ways in which people perceive the world: visually (using images), audibly (using sounds) and kinesthetically (using sensory inputs). The student will deeper and more fully perceive the information, if it is submitted in the system of modality habitual for it. This postulate is suggested to be taken into account when teaching students in foreign languages using NLP. Next, the authors consider the methods and approaches of studying foreign languages using NLP strategies using audio and video materials.

Keywords: NLP strategy, system of modality, representative system, unconscious assimilation, "know nothing state".

Tat'yana V. Antonova
Kostroma State University
tatan1202@mail.ru

Dictation as part of the integrated-skills approach to teaching a foreign language

The article deals with dictation in teaching English to non-language university students. It states the benefits of dictation which is making a comeback in the ESL classroom. It then gives an explanation of the dictogloss and provides an overview of its purpose and objectives as a collaborative multiple skills activity. Finally, it offers sample dictation passages used by the author and a step-by-step guide to doing them.

Keywords: dictation, dictocomp, dictogloss, guided dictation, mutual dictation, interactive dictation, peer-to-peer learning, scaffolding, integrated skill, task-based approach.

Yevgeniya V. Krasil'nikova
Yaroslavl Higher Military College of Air Defence
poussin15031981@mail.ru

Briefing as interactive teaching method of Russian as a foreign language

The article is devoted to the topical issues – perfection of teaching methods of Russian as a foreign language in a military university. In particular briefing is considered to be an interactive teaching method. Particularities of education to realisation of which forms of the lesson are determined. The employment in the educational process of interactive training methods helps to the teacher to vary lessons and increases the interest of students.

Keywords: teaching method, interactive training, briefing, oral scientific speech, professional language, educational process, communicative competence.

Antonina V. Guseva
Moscow State Linguistic University
ftidepartment@mail.ru
Sofiya O. Daminova
Lomonosov Moscow State University
sofiya16s@yahoo.co.uk

Classification of précis-writing skills of oral scientific foreign language communication

The paper discusses the classification of difficulties of developing précis-writing skills of an oral scientific foreign language communication that the students of non-linguistic educational institutions may face. The proposed classification includes the following difficulties of writing a précis – mastering various types of listening skills with the purpose of writing the précis of an oral foreign language message; refocusing attention from listening comprehension to recording and vice versa; data compression implementation; logical-semantic and lexical-synonymic rephrasing of words and phrases in writing a précis; borrowing the key phrases from an oral foreign language message; reducing semantic gaps in writing a précis; psychophysiological characteristics of students; quoting of primary sources of information and the use of electronic devices. For methodological purposes, on the basis of a detailed analysis of difficulties of writing précis of an

oral scientific foreign language communication methodological recommendations to overcome difficulties when writing the précis an oral scientific foreign language communication have been developed.

Keywords: non-linguistic educational institutions, précis-writing, difficulties of developing précis-writing skills, oral foreign language communication, methodological recommendations.

Anastasiya A. Krylova
Moscow Regional State University
natkrulova@mail.ru

The comparative analysis of conditions of training in foreign languages at different educational stages at comprehensive school and school with profound studying of language

The article is devoted to a problem of substantial filling of educational programmes in a technique of training in foreign languages. Special attention is paid to factors which cause the purpose of training in a subject in programmes with a profound learning of foreign language. Specific factors of training and substantial components of programmes used in programmes of schools with a profound learning of foreign language, are defined.

Keywords: training, foreign languages, lines of textbooks, working programmes.

Ol'ga A. Barysheva
Yaroslavl Higher Military College of Air Defence
vetkasireni-let@mail.ru

Working with poetic text at the Russian lessons for foreign speakers ("I know, no my fault..." by Aleksandr Tvardovsky)

The article studies the problems of teaching reading of poetic works at the lessons of Russian as a foreign language. The examples of making tasks for Aleksandr Tvardovsky's poem "I know, no my fault..." are given. The tasks are aimed at revealing the artistic content of the work. It is vital to show the importance of every word and detail for understanding the main idea of the text. Post-text tasks help the students to extend the problem of the given text to eternal problems of war and peace. The homework on the text enables to develop writing skills. The author of the article focuses on the poetic work role in improving the students' oral and written speech.

Keywords: teaching to read, communicative competence, poetic text, artistic problems, text's key units.

Ol'ga A. Barysheva
Yaroslavl Higher Military College of Air Defence
vetkasireni-let@mail.ru

Nadezhda M. Sergeeva
Yaroslavl Higher Military College of Air Defence
nadezhda171@rambler.ru

Working with resonant text is an essential constituent of education at the Russian lessons for foreign speakers (in terms of working with the audio text "This Is Good")

The article deals with the main principles of working with audio text at a lesson of Russian as a foreign language. The authors' attention is focused on working

with audio texts as the main component of the process of communicative competence formation. A variant of task creation aimed to the formation of listening skills of foreign speakers is presented by the example of working with the audio parable-genre original text ("This is good"). The work with audio text consists of several steps: preparation to listening, listening itself, comprehension tasks and creative writing work on the audio text problem. Each of the steps plays an important role in the process of working with audio text as it helps the students to understand the plot of the text correctly as well as it makes them more from the plot to the idea of the text. The authors think such form of working with audio text to contribute to the formation of speaking and writing.

Keywords: listening, original audio text, communicative competence, parable.

Valeriy S. Sekovanov
Kostroma State University
sekovanovvs@yandex.ru

Aleksandr S. Fateyev
Kostroma State University
hlg2009@yandex.ru

Tat'yana N. Matytsina
Kostroma State University
tatumja@ya.ru

Zhanna V. Dorokhova
Kostroma State University
zanna4444@mail.ru

Creation of fractals by means of affine transformations as a development tool of creativity of students

Approach which aimed at development of creativity of students when creating fractals by means of affine transformations, is considered in this work. Writing-book form of education which includes four types of creative activity – mathematical, algorithmic, artistic and informational ones – is offered. Such an approach gives to the student the chance to appear as the mathematician, the programmer, the computer artist and the active Internet user able to find and analyse scientific articles and the websites.

Keywords: creativity, creativity development, form of learning, students, fractals.

Irina A. Bykova
Ushinsky Yaroslavl State University
i.bukova@yandex.ru

Nadezhda I. Zavodchikova
Ushinsky Yaroslavl State University
zaw-nadejda@yandex.ru

Irina Ye. Kokoreva
Ushinsky Yaroslavl State University
kokoirina@yandex.ru

Ul'yana V. Plyasunova
Ushinsky Yaroslavl State University
plyasunova@gmail.com

Levels of formation of concepts of a school course of Informatics

Stages of formation of a scientific concept are considered in this article, a stage of a preliminary concept (a concept of everyday sense) and concept proper (a concept of scientific sense) are allocated. The comparative analysis of such stages as "representation", "a preliminary concept", "concept", is carried out

from the point of view of subjectivity of perception and allocation of essential properties of objects by the subject of training. Issues of expediency of development by schoolchildren of scientific concepts when studying a course of Informatics are discussed, it is offered to stop formation of a part of concepts at the level of a preliminary concept. It is told about need of implementation of the analysis of a stage of formation of a scientific concept depending on a grade level, the criterion of determination of the necessary level of development of a concept at a concrete step of studying of Informatics is offered. The example of the analysis of stages of formation of one of concepts of a school course of Informatics has been described in the article.

Keywords: technique of teaching Informatics, remotest conception, notion, preliminary conception, concept formation, essential properties.

SOCIAL UPBRINGING

Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University
samokhvalova@kmtn.ru

Yuriy V. Rumyantsev
Kostroma State University
rum_kpn@mail.ru

Degree of satisfaction of parents with upbringing activity of educational organisations and ways of optimisation of interaction of the family and school

The article is devoted to the problem of interaction of pedagogic collectives with families of pupils (on the example of schools of Kostroma Region). The results of complex diagnostics of parents of pupils from 1 to 11 form (n = 2358) are presented: the role of the educational institution in the upbringing of vital qualities for children, the types of educational and extracurricular activities used in the upbringing work of schools, as well as the degree of the child's participation in these types of activity; forms of interaction between teachers and parents, parents' expectations regarding upbringing work in educational organisations, and topical issues that require modernisation of the system of interaction between the school and the family.

Keywords: school, system of upbringing, upbringing activity, interaction of pedagogues and parents, forms of interaction, upbringing potential of family.

Mariya A. Somkina
Kostroma State University
mariasomkina@ksu.edu.ru

Experience of training counsellors of suburban children's centres (in terms of programme of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University)

The article analyses the main approaches to training counsellors to work in rural or suburban children's centres. We describe in detail the main components and forms of organisation of educational process, stages of learning, the content and themes of lectures and practical exercises. The characteristic of the subjects of educational activity is given.

Keywords: student, counsellor, professional counsellor school, suburban children's centres, tutor, educational process.

Andrey V. Petlin

*Higher School of Economics, a research university of the Russian nation, Moscow
apetlin@hse.ru*

Parents' choice of extracurricular educational organisations for children and the use of information sources

The article considers parent's choice of extracurricular educational organisations and its connection with information sources use. The research is based on data retrieved from the surveys of parents whose children attend this kind of organisations. The surveys were carried out in 2013—2014 by National Research University Higher School of Economics in connection with "Yuri Levada Analytical Center". The article focuses on the use of information sources by families that differ in socio-economic characteristics. There are different channels of information for families for decision making about educational organisations. The results of the research can be used for policy makers in education and heads of educational organisations. In the moment our government is creating the conditions for increasing the number of children who involved in state extracurricular activities. It appears that information support for families in the decision making about extracurricular activities for its children is very important.

Keywords: information support of activity of educational organisation, state policy in sphere of extracurricular educational activities for children, information sources.

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Inna V. Tikhonova

*Kostroma State University
inn.07@mail.ru*

Tat'yana N. Adeyeva

*Kostroma State University
adeeva.tanya@rambler.ru*

The study of life trajectories of individuals with disabilities: a methodological discourse and typology

The article describes the methodological framework and methods of research of life trajectories of individuals with disabilities. Analysis of life trajectories involves the tracking of a certain outcome of life, its assessment, and a description of the social, economic, environmental, moral, and spiritual factors of life. The article proves the necessity of the use of biographic, clinical and psychological approach, qualitative research methods, due to the main characteristics of the category "life trajectories" and the characteristics of the studied group of respondents. The methodological reasoning was the basis of the developed technique, which conducted the study. We dedicated a few options of life trajectories: hyperthymic, negative, traumatised, bipolar. The article presents practical cases, reflecting the options of the trajectories.

Keywords: life trajectory, disabilities, qualitative research methods.

Natal'ya A. Borisova

*Cherepovets State University, City of Cherepovets, Vologda Region
borisova-n-a@mail.ru*

Yelena N. Ivanova

*Rehabilitation centre for disabled children and adolescents "Overcoming", City of Cherepovets, Vologda Region
ivanova_lenchik29@mail.ru*

Main directions of abilitation work with young age children with autism spectrum disorders in the rehabilitation centre

The article is devoted to the main directions of correctional and developing work with young children with autism spectrum disorders in the rehabilitation centre. It contains experimental data allowing to distinguish the signs of this disorder in young age children and to determine the approximate age of the occurrence of such signs in children's behaviour. It is shown that correctional and developing work should include the development of communicative skills and cognitive sphere and correction of behaviour.

Keywords: autism spectrum disorder, early age, early intervention system, rehabilitation centre, development of communicative skills, behaviour correction, development of cognitive sphere, behaviour stereotype.

Inna V. Tikhonova

*Kostroma State University
inn.07@mail.ru*

Yekaterina A. Ivanova

*Kostroma Regional Institute of Education Development
eai1982@mail.ru*

Models of psychological and pedagogic support in terms of inclusive education: theory analysis and implementation

The article reviews Russian and international practice of inclusive education and psychological and pedagogic support for students with disabilities; this study considers the interrelation between creating the support model and understanding the essence of inclusive processes that involve the students with special educational needs in the learning process. In Russia, the traditional practice of psychological and pedagogic support in terms of inclusive education implies formation of psychological, pedagogic and medical council in a general educational institution, which may function as support services or coordinate the activities of the staff. Whereas international literature, alongside the council approach, describes dyadic and assisting models of students' support. The authors propose a model of support for physically challenged students by means of psychological, pedagogic and medical council functioning in an educational institution; this model is being implemented in educational institutions in Kostroma Region.

Keywords: students with special educational needs, inclusive education, psychological support, support models in inclusive practice, psychological, pedagogic and medical council.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Yelena V. Tikhomirova

*Kostroma State University
tichomirowa82@mail.ru***Movement of schoolchildren and young people:
reality contours (in terms of pilot schools,
promoting the Russian Schoolchildren's
Movement)**

Initial, a year-long to be precise, experience of activity of the public and state organisation "Russian Schoolchildren's Movement" for children and young people on the basis of comprehensive schools is considered in the article. Contents and forms of activity of participants of the organisation for children and young people, ways of the organisation, questions of interaction of pedagogues and schoolchildren are analysed. The attempt to reveal contours of the new phenomenon in media of school upbringing and life for children and young people, to define the developing tendencies of interaction of school as administrative organisation and Russian Schoolchildren's Movement as a voluntary, self-governed association has been undertaken.

Keywords: Russian Schoolchildren's Movement, educational organisation, amateur association, organisation for children and young people, upbringing.

SOCIAL WORK

Nikolay F. Basov

*Kostroma State University
abba99@yandex.ru*

Ol'ga N. Vericheva

*Kostroma State University
overicheva@yandex.ru*

Yekaterina Ye. Smirnova

*Kostroma State University
see_79@mail.ru***Model of software and methodological support
of disabled children and young people**

The article reveals the content of the programme-methodical support of disabled children and young people. Its topicality, the main concepts, essence con-

stitute the socio-pedagogic support of these children and young people. We justified variable model of the software and methodical support of disabled children and young people consisting of blocks (components): conceptual (knowledge of the essence of socio-pedagogic support of disabled children and young people), target (purpose, objectives and principles of socio-pedagogic support of disabled children and young people), content (the main directions and content of activity of subjects of social and pedagogic support), procedure (implementation of individual programmes of socio-pedagogic support of a disabled child (youth), technology (mastering technology of socio-pedagogic support of a disabled child or a young person) and productive (successful living arrangements of disabled children and young people).

Keywords: disabled children and young people, basics of software and methodical providing socio-pedagogic support.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Sergey B. Kozyrev

*Kostroma State University
kozyrevsb@gmail.com***On Dmitrii Menshov**

The author of the article shares memories about his teacher, the outstanding Soviet mathematician Dmitrii Menshov. Impressions of the third-year student about work under Dmitrii Menshov's scientific guidance and about communication with him are described.

Keywords: pedagogue, Soviet mathematician, trigonometric sequences, Dmitrii Menshov.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде**. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word**, в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF**. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Рисунки, схемы, диаграммы.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0, 087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов...

Ключевые слова: эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy’s and Fyodor Dostoyevsky’s criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908...

Keywords: evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2017 – № 3

Учредитель и издатель
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор
Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-68725 от 09.02.2017 г.

Подписано в печать 14.11.2017.
Дата выхода в свет 15.12.2017.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 32,3.
Уч.-изд. 33,4 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 349.

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