



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

2016 № 4

VESTNIK
OF KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2016 № 4

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

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



ISSN 2073-1426

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ И ЧИТАТЕЛИ!

Редакция журнала сообщает, что в августе 2016 года в результате объединения в Костроме был создан единый Костромской государственный университет, ставший преемником, в том числе и функций учредителя издающихся научно-методических журналов.

Указанное обстоятельство побудило редакцию к корректировке и внесению незначительных изменений в название журнала. Сейчас журнал уже перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций с названием – **«Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика»** (новый номер Свидетельства о регистрации СМИ можно найти на последней странице нашего журнала).

Корректировка названия журнала не отразилось на работе редакции. На страницах журнала продолжает рассматриваться широкий спектр вопросов в области педагогики и психологии. Редакция стремится к всестороннему освещению основных проблем теоретической и практической науки, продолжает принимать к публикации оригинальные, содержащие результаты фундаментальных и прикладных исследований статьи, отличающиеся актуальностью и высокой степенью научной новизны.

Ждем новых интересных работ!

Главный редактор журнала
«Вестник Костромского государственного
университета. Серия: Педагогика.
Психология. Социокинетика», профессор

А. Г. Кирпичник



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

2016 **Том 22**

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 4

V E S T N I K
OF NEKRASOV
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2016 **Volume 22**

SERIES
PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK.
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

№ 4

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

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

16+

ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ЕКИМЧИК ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, г. Кострома

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

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

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

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITOR IN CHIEF

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

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Candidate of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

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

OL'GA ALEKSANDROVNA YEKIMCHIK
Candidate of Psychology (Kostroma)

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

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

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

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

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

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

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

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

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

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

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

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

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

ANNA KWIATKOWSKA
Doctor of Psychology, Psychology Institute
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 9 **Скударёва Г.Н.**
Современные представления об общественном участии в российском образовании
- 15 **Турыгин А.А.**
К вопросу о методологии социокультурности
- 21 **Алтыникова Н.В., Чеснокова Г.С.**
Роль инновационной деятельности педагога в совершенствовании его профессионального опыта
- 25 **Тишина Е.М.**
Алгоритм и формы реализации процесса обучения
- 28 **Большакова Т.Ю., Попова И.В.**
Пространство совместной деятельности педагога и обучающихся как средство формирования субъектной позиции личности
- 33 **Халудорова Л.Е.**
К вопросу включения экологического компонента в профессиональные компетенции педагога
- 36 **Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.**
Анализ структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области

ПСИХОЛОГИЯ

- 40 **Мазилев В.А.**
Концептуальная путаница: Витгенштейн о фундаментальных проблемах психологии
- 47 **Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.**
Психология деятельности человека: новая трактовка
- 53 **Курьшева О.В.**
Психологический анализ возрастных схем самости
- 58 **Быховец Ю.В., Казымова Н.Н.**
Имплитные представления и психологические профили угрожающих жизни ситуаций
- 63 **Войтехович Т.С., Симонова Н.Н.**
Категория «личностный ресурс» при исследовании жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда
- 67 **Обухова Ю.В., Обухова С.Г.**
Влияние ценностных ориентаций на компоненты самореализации представителей бионимических профессий
- 72 **Шебураков И.Б.**
Об актуальности формирования эффективных команд при внедрении проектного управления в государственной сфере
- 77 **Чернышева Е.В., Боблева Т.Ю.**
Особенности информационного воздействия на сотрудников органов внутренних дел
- 81 **Разина Т.В., Щеголева А.В.**
Взаимосвязь психологического возраста и мотивации трудовой деятельности у медицинских и педагогических работников
- 86 **Жулябина М.Л.**
О некоторых психологических аспектах профессии дирижера
- 88 **Спасеников В.В., Голубева Г.Ф.**
Социально-психологические особенности использования современных технологий в избирательных кампаниях
- 93 **Королева Н.Е., Пастухова А.Н.**
Культурно-обусловленные особенности рекламы
- 96 **Кузнецова О.Е.**
Особенности восприятия современных фильмов-сказок взрослой аудиторией
- 101 **Непочатых Е.П.**
Динамика межкультурной компетентности студентов вузов разной этнокультурной направленности

CONTENTS

PEDAGOGY

- 9 **G.N. Skudaryova**
Modern ideas about public participation in Russian education
- 15 **A.A. Turygin**
On the issue of methodologies in social-cultural sciences
- 21 **N.V. Altynikova, G.S. Chesnokova**
The role of innovative activity of a teacher in the development of professional experience
- 25 **Ye.M. Tishina**
Algorithm and implementation of the forms of training
- 28 **T.Yu. Bol'shakova, I.V. Popova**
The space of joint activity of teacher and students as a means of formation of subjective position of a person
- 33 **L.Ye. Khaludorova**
On the question of the inclusion of the environmental component in the professional competence of the pedagogue
- 36 **A.S. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina**
Analysis of tasks of the unified state examination in Maths for 2016 in Kostroma Region

PSYCHOLOGY

- 40 **V.A. Mazilov**
Conceptual confusion: Ludwig Josef Johann Wittgenstein on some methodological problems of modern psychology
- 47 **V.A. Mazilov, Yu.N. Slepko**
Human activity psychology: a new interpretation
- 53 **O.V. Kuryшева**
Psychological analysis of the age self-schemas
- 58 **Yu.V. Bykhovets, N.N. Kazymova**
Implicit representations and psychological profiles of life threatening situations
- 63 **T.S. Voytekovich, N.N. Simonova**
The category of «personal resource» in a study of human activities in extreme working conditions
- 67 **Yu.V. Obukhova, S.G. Obukhova**
Influence of valuable orientations to components of self-realisation of representatives of bionomic professions
- 72 **I.B. Sheburakov**
About an urgency of the formation of effective teams in the implementation of project management in the public sphere
- 77 **Ye.V. Chernyshyova, T.Yu. Bobleva**
The specificity of the information impact on law enforcement officers
- 81 **T.V. Razina, A.V. Shchyogoleva**
The relationship between psychological age and motivation of labour activity in the medical and teaching staff
- 86 **M.L. Zhulyabina**
Some psychological aspects of the conductor's craft
- 88 **V.V. Spasennikov, G.F. Golubeva**
Socio-psychological characteristics of the use of modern technology in election campaigns
- 93 **N.Ye. Korolyova, A.N. Pastukhova**
Culture-determined advertising features
- 96 **O.Ye. Kuznetsova**
Features of perception of modern fairytale films by an adult audience
- 101 **Ye.P. Nepochatykh**
The dynamics of the intercultural competence of university students of different ethnic and cultural directedness

109 Драганова О.А.
Формирование психологического здоровья школьников как основное направление психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса

114 Русанова Л.С.
Влияние семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка

118 Кольцова Е.А.
Уровень психологического благополучия у матерей, имеющих ребенка с диагнозом эпилепсия

123 Хрисанфова Л.А., Сергеева О.М., Сибирякова И.А., Орлов А.В., Бронфман Л.Б.
Сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических особенностей человека, полученных различными методами

128 Куфтык Е.В.
Адаптация опросника исследования факторов жизнеспособности

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

133 Григорова Т.П.
Представления студентов о семье как проявление жизненного сценария и совладания с его трудностями

141 Сапрыкина Ю.А.
Взаимосвязь оценки трудных профессиональных ситуаций и профессионально-демографических характеристик у специалистов страховой отрасли

146 Харламенкова Н.Е., Воронцов С.А.
Угрожающее жизни заболевание и его отдаленные психологические последствия

151 Миронова Т.И., Фетискин Н.П.
Факторы латентной стрессогенности и механизмов психозащит у детей с отклонениями в соматическом развитии

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

157 Геращенко Н.В.
Формирование у студентов профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе

161 Давыдов А.В.
К вопросу о развитии профессиональных компетенций преподавателей в новых условиях информатизации образования

164 Оленева Ю.Б.
Проектирование индивидуального образовательного маршрута студента колледжа

170 Заводчикова Н.И., Плясунова У.В., Суворова М.А.
Использование системы дистанционного обучения Moodle для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения

175 Хусаннова А.А.
Системно-деятельностное формирование готовности студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися

178 Бирюков М.Ю.
Методы и формы учебно-воспитательной работы по формированию художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки

183 Репринцев М.А.
Потенциал проектной деятельности в профессиональном образовании дизайнеров: компетентностный подход

188 Зинченко В.О.
Мониторинг качества учебного процесса в вузе: результаты эксперимента

193 Токман А.А.
Критерии эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении

109 O.A. Draganova
Formation of schoolchildren's psychological health as the main direction of psychological and pedagogic support of participants of educational process

114 L.S. Rusanova
The impact of family relationships on the child's speech development

118 Ye.A. Kol'tsova
The level of psychological well-being mothers whose children have epilepsy diagnosis

123 L.A. Khrisanfova, O.M. Sergejeva, I.A. Sibiryakova, A.V. Orlov, L.B. Bronfman
Comparative analysis of appraisals of person's individually psychological peculiarities obtained by different ways

128 Ye.V. Kuftyak
Adaptation questionnaire study resilience factors

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

133 T.P. Grigorova
Students' family representations as a life scenario and coping with its difficulties

141 Yu.A. Saprykina
The relationship approach to difficult professional situations and professional demographic characteristics among specialists of the insurance industry

146 N.Ye. Kharlamenkova, S.A. Vorontsov
Life-threatening disease and its long-term psychological effects

151 T.I. Mironova, N.P. Fetiskin
Latent stressogeneity factors and psychological defences mechanism in children with somatic development's deviations

PROFESSIONAL EDUCATION

157 N.V. Gerashchenko
Formation of student's professional competency in process of getting in higher school

161 A.V. Davydov
On the question of development of professional competences of teachers of new conditions of informatisation of education

164 Yu.B. Oleneva
Creating individual studying routes for college students

170 N.I. Zavodchikova, U.V. Plyasunova, M.A. Suvorova
Organisation of a self-study activity for the full-time students using the Moodle learning management system

175 A.A. Khusainova
Systemic-action formation of readiness of students of pedagogic higher education institution for professional-pedagogic interaction with students

178 M.Yu. Biryukov
Methods and forms of teaching and educational work aiming to form the artistic taste of the students of artistic specialties

183 M.A. Reprintsev
Potential project activities in vocational training of designers: competency approach

188 V.O. Zinchenko
Monitoring of quality of educational process in a higher educational institution: results of experiment

193 A.A. Tokman
Criteria for effectiveness of education quality management of higher educational establishments

- 199 Лыхо Ю.Ю.**
Проблемы прогнозирования развития системы непрерывного образования
- 203 Сердюкова Е.Я.**
Совершенствование практической подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях непрерывного образования
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**
- 207 Казначеева Н.Н.**
Развитие ценностных ориентаций личности при изучении литературы в условиях информационной социализации
- 212 Алешина А.Б.**
Креативные задания на этапе введения и семантизации новой лексики при обучении говорению
- 215 Бабенко А.С.**
Дидактическая модель развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза при изучении нелинейных динамических систем
- 220 Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Чебункина Т.А.**
Использование современных мобильных устройств при обучении математике в вузе с целью активизации самостоятельной работы студентов
- 227 Жовтан Л.В.**
Реализация преемственности школьного и вузовского образования в процессе решения геометрических задач
- 232 Цветкова Т.Д.**
Методические приемы индивидуализации обучения математики с использованием метода обучения на ошибках
- 235 Секованов В.С., Фатеев А.С., Дорохова Ж.В.**
Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Алгоритмы построения аттракторов нелинейных отображений» как средство формирования креативности студентов
- 243 Смирнова Е.С.**
Методические особенности введения понятия «фрактал»
- 247 Ефремова О.И.**
Педагогические условия эффективной подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности
- 253 Сидакова Н.В.**
Дидактические основы профессионально-ориентированного обучения французскому языку студентов юридического профиля
- СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**
- 258 Сухоруков И.С.**
Проблемы формирования этнокультурной идентичности подростков и юношества в зеркале педагогической социологии: опыт эмпирического исследования
- 264 Киселева Е.В.**
Экспертная оценка межличностных отношений как ресурса эмоциональной безопасности образовательной среды
- 267 Жежель Л.В.**
Ценностно-ориентированное воспитание курсантов военного вуза: опыт эмпирического исследования ценностного влияния образовательной среды
- 270 Щеголь А.И.**
Модель формирования ценностных ориентаций военнослужащих в процессе дополнительного образования
- 275 Смолонский С.И.**
Формирование ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников, переживающих неуверенность в себе

- 199 Yu.Yu. Lykho**
Problems of forecasting of development of system of continuous education
- 203 Ye.Ya. Serdyukova**
Improving the practical training of future engineering pedagogues in the conditions of continuous education
- TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**
- 207 N.N. Kaznacheeva**
The development of value orientations of personality in the study of literature in the information socialisation
- 212 A.B. Alyoshina**
Creative tasks at the stage of introduction and semantisation of new vocabulary in teaching speaking
- 215 A.S. Babenko**
Didactic model for the development of creative future Bachelor of mathematics of a higher education institution when studying nonlinear dynamical systems
- 220 S.F. Katerzhina, Yu.A. Sobashko, T.A. Chebun'kina**
Using modern mobile devices for teaching mathematics in higher education for activation of students' independent work
- 227 L.V. Zhovtan**
Realisation of succession of school and higher educational institution in the process of decision of geometrical tasks
- 232 T.D. Tsvetkova**
Methodological approaches of education individualisation when studying Maths learning from one's own mistakes
- 235 V.S. Sekovanov, A.S. Fateyev, Z.V. Dorokhova**
Carrying out the multistep mathematical-informational task "nonlinear mapping attractors-tracing algorithms" as means of students' creativity formation
- 243 Ye.S. Smirnova**
Methodical features of introducing the concept of «fractal»
- 247 O.I. Yefremova**
Pedagogic conditions for effective training of foreign language teachers for using game technologies in professional field
- 253 N.V. Sidakova**
The didactic bases of the professionally oriented french language training of law students
- SOCIAL UPBRINGING**
- 258 I.S. Sukhorukov**
Problems of ethnic and cultural identity of youth formation in the reflection of educational sociology: empirical studies
- 264 Ye.V. Kiselyova**
Relational resources of psychological safety at an educational setting
- 267 L.V. Zhezhel'**
Value-oriented upbringing of students of military higher education institution: the experience of empirical research of the valuable impact of the educational environment
- 270 A.I. Shchyogol'**
The model of formation of valuable orientations of servicemen in the course of additional education
- 275 S.I. Smolonskiy**
The formation of the valuable attitude to social reality in primary school children which are experiencing self-doubt

- 278 Скворцова М.А.**
Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха для ребенка в образовательной среде начальной школы
- 282 Грушецкая И.Н.**
Типология современных технологий организации досуга молодежи
- 284 Топка Н.Б.**
Профилактика распространения ВИЧ/СПИД в образовательной среде
- 286 Шевцова М.М.**
Проектные технологии в патриотическом воспитании студентов: некоторые аспекты личностного развития
- 291 Смирнов П.А.**
Источники успешности образовательных практик современных педагогических отрядов

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

- 296 Королева Ю.А.**
Понимание эмоций как аспект социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии
- 301 Королева Ю.А., Матасов Ю.Т.**
Личностные ресурсы социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии
- 306 Слюсарева Е.С., Морозова Ю.Н.**
К проблеме формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 310 Соломатина Г.Н., Суменко Л.В.**
Проблемы школьного обучения приемных детей

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- 315 Мануйлов Ю.С.**
Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семеновича Выготского
- 320 Чеботарева И.В.**
Духовно-нравственные основы профессиональной модели поведения педагога
- 323 Касаткина С.Н., Климова Н.И., Реймер М.В.**
Антропологический подход к воспитанию – методологическая основа педагогической концепции К.Э. Циолковского

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- 329 Крюкова Т.Л.**
Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие.
IV Международная научная конференция в Костромском государственном университете*
- 331 Фетискин Н.П.**
Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века.
Всероссийский симпозиум в Костромском государственном университете

333 SUMMARY

347 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

355 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

- 278 M.A. Skvortsova**
Pedagogic maintenance success of the situations for child education medium primary school
- 282 I.N. Grushetskaya**
Modern technologies' typology in the field of youth leisure organisation
- 284 N.B. Topka**
Prophylaxis of HIV/AIDS spread among students
- 286 M.M. Shevtsova**
Project technologies in patriotic upbringing of students: some aspects of personality development
- 291 P.A. Smirnov**
Sources of successful educational practices of modern pedagogic teams

REMEDIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 296 Yu.A. Korolyova**
The understanding of emotion as an aspect of socio-psychological competency of adolescents with developmental disabilities
- 301 Yu.A. Korolyova, Yu.T. Matasov**
Personal resources of social-psychological competency of adolescents with developmental disabilities
- 306 Ye.S. Slyusaryova, Yu.N. Morozova**
On the problem of formation of tolerance of junior schoolchildren as subjects of inclusive education

SOCIAL WORK

- 310 G.N. Solomatina, L.V. Sumenko**
Problems of schooling of foster children

PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY

- 315 Yu.S. Manuylov**
Environmental approach in the context of Lev Vygotsky's pedagogic ideas
- 320 I.V. Chebotaryova**
Moral and spiritual basis of professional behavioural pattern of pedagogue
- 323 S.N. Kasatkina, N.Yu. Klimova, M.V. Reymer**
The anthropological approach for the upbringing – the methodologic basis of Konstantin Tsiolkovsky's pedagogic concept

SCIENTIFIC LIFE

- 329 T.L. Kryukova**
Stress psychology and coping behaviour psychology: resources, health, development.
IV International scientific conference at Kostroma State University
- 331 N.P. Fetiskin**
New paradigm of organisational management under conditions of the 21st century challenge.
The All-Russia's symposium at Kostroma State University

333 SUMMARY

347 THE LIST OF MATERIALS PUBLISHED IN THE JOURNAL IN 2016

355 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБЩЕСТВЕННОМ УЧАСТИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье актуализирована проблема участия общества в развитии и управлении современным образованием; теоретически осмыслены понятия «общественность», «общественное участие», «общественные объединения»; нормативно обоснованы общественно-педагогические ориентиры государственной образовательной политики; акцентирован аспект государственно-общественного управления образованием и обоснована значимость диалога государства и гражданского общества в данном контексте. Сформулированное понятие «общественное участие в образовании» понимается как непрерывный процесс взаимодействия активных, инициативных, ответственных граждан, осознающих свою роль в сфере политики, образования, реализации планов, программ, правовых инструментов и органов государственной власти, местного самоуправления и компаний по вопросам, непосредственно затрагивающим интересы сообщества, которое может не являться профессиональным в сфере образования.

Ключевые слова: общественность, общественное участие, родители, государственно-общественное управление, современная образовательная политика.

Современный период развития российского образования неотделим от геополитических событий, которые изменили представления о приоритетах и долгосрочных целях его развития и трансформации общества в этой связи. Каждый новый виток развития российского образования заставляет обращаться к процессам, происходящим в этой сфере на принципиально новых основаниях.

Образование в XXI веке призвано быть образованием для всех: многообразным, адекватным культурному разнообразию человечества и своей страны – удовлетворять всесторонние потребности этнокультурных, социально-профессиональных и конфессиональных групп, равно как и духовные запросы отдельной личности. От того, как мы строим сегодняшнее образование, во многом зависит наше актуальное будущее, наши налично-предстоящие формы общественной жизни [16].

В современных подходах к пониманию места образования в обществе образование рассматривается как механизм развития общества, которое, как отмечает А.Г. Асмолов, российский психолог, политик и учёный, призвано ориентироваться на конструирование прогрессивного будущего, нацеленного на нахождение способов выявления общественных изменений. Вместе с тем, ректор Федерального института развития образования, прогнозируя стратегию и методологию социокультурной модернизации образования, заключает: «...В настоящее время приходится констатировать, что, несмотря на наметившийся в государственной политике вектор движения к обществу, основанному на знаниях, в массовом сознании связь образования с социальными эффектами общественного развития и менталитетом населения России представлена весьма слабо. Отсюда следует, что общественное понимание стратегии социокультурной

модернизации образования и путей ее реализации могут стать одним из факторов, мотивирующих смену социальных установок населения по отношению к образованию» [2].

По мнению В.И. Гусарова, современного исследователя феномена общественного участия в образовании, ключевой проблемой российского образования обозначена общественно-государственная проблема «разрыва между общественными потребностями, запросами и качеством образования... Общественное участие объективно может выступать системообразующим ресурсом преодоления данного разрыва, формулирования и реализации социального заказа; содействия созданию опережающего инновационного характера образования за счет внутренних и, благодаря межсекторному взаимодействию и социальному партнерству, дополнительных внешних ресурсов; формирования гражданского общества за счет апробации новых форм общественных взаимоотношений и приобретения опыта демократических практик, выращивания учащихся – будущих активных субъектов гражданского общества» [8].

В.Г. Боровик, актуализируя проблему интеграции общества и образования, в статье «Общественный контроль не заменяет контроля государственного» отмечает: «...Стратегические цели образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями» [5].

А.И. Адамский, ректор Института образовательной политики «Эврика», неоднократно в своих трудах подчёркивал: «...Включение общества в образовательную политику и в управление образованием, а именно, в определение его целей, при-

оритетных направлений, в контроль за качеством в данном алгоритме, в формировании гражданского заказа, интересов и потребностей различных гражданских групп, приведёт к какому-то общему видению результативности и выработке на этой основе норм, правил и регламента системы – все это позволит сделать нам шаг вперед в модернизации нашей системы образования» [1]. Далее учёный, руководитель подкомиссии по школе Комиссии Общественной палаты по вопросам интеллектуального потенциала нации, резюмирует, что «сейчас уже никто не спорит с тем, что общество не только имеет право, но и обязано включаться в образовательную политику и в управление образованием: в определение его целей, приоритетных направлений, в контроль за качеством» [1].

Идеи расширения общественного участия в образовании обозначены в национальной инициативе «Наша новая школа», где констатируется: «... Сфера образования должна стать организатором и лидером в процессе консолидации общественных усилий в деле социализации, формировании социально-активной личности» [7].

Расширение общественного участия в формировании образовательной политики, управлении и оценке качества образования в последнее десятилетие определяется как приоритет развития образования в основных стратегических нормативах федерального уровня. «Несущими конструкциями» государственной образовательной политики в заданном контексте следует признать: Закон РФ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»; Национальную докторину развития российского образования; государственную программу «Развитие образования на 2013–2020 годы»; нормативное сопровождение реализации Национального приоритетного проекта «Образование»; федеральные государственные стандарты нового поколения, понимаемые как общественный договор между семьей, обществом и государством. Концепция модернизации российского образования в числе первоочередных задач определяет развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса.

Согласно закону РФ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» в общеобразовательной организации формируются коллегиальные органы управления, к которым относятся общее собрание работников образовательной организации, педагогический совет, а также могут формироваться попечительский, управляющий совет, наблюдательный совет и др., предусмотренные уставом соответствующей образовательной организации.

Как видно, участию общественности в развитии и функционировании современного российского образования отводится ключевая роль, что

инициирует нас исследовать теоретические основы данного феномена. В логике исследования обозначенной проблемы целесообразно теоретический анализ предварить рассмотрением сначала понятий «участие» и «общественность», уяснить их теоретическую сущность. Ссылаясь на толкование С.И. Ожегова, автора «Толкового словаря русского языка», участие – это совместная с кем-либо деятельность, сотрудничество в чем-либо [11].

Л.А. Каменщикова понятие «общественность» интерпретирует так: «общественность – это организованные структуры, отражающие интересы социальных групп в области образования и не подчинённые органам управления образованием. Это могут быть структуры:

- непосредственно не связанные с системой образования (объединения работодателей, творческие союзы, научные учреждения);
- объединяющие работников образования (например, ассоциация педагогов-исследователей, ассоциация руководителей школ);
- объединяющие участников образовательного процесса (родителей, учащихся);
- обеспечивающие систему образования определёнными ресурсами (за счёт внебюджетных источников – проектные группы, исследовательские лаборатории, временные научно-исследовательские коллективы и так далее).

Перечисленные структуры могут быть постоянными (ассоциации, союзы, советы, некоммерческие партнёрства) или временными (собрания, совещания, конференции). Выражать интересы определённых социальных групп в сфере образования могут также специалисты, изучающие образовательные запросы и проблемы населения (социологи, психологи, организаторы образования). Эту группу специалистов можно определить как группу экспертов по социальным проблемам образования» [9].

Принимая во внимание научную позицию В.И. Гусарова, значение понятия «общественность», на первый взгляд, представляется достаточно ясным: «... может показаться, что “общественность” – это все люди, народ, население страны. В тот момент, если отнестись к этому слову, исходя из убеждений описанных представлений о гражданском обществе, становится ясно, что не всегда можно поставить знак равенства между общественностью и всем населением. Видимо, точнее понимать общественность как активную, инициативную, ответственную, осознавшую свои интересы (в том числе, в области образования) и готовую к отстаиванию их в законном порядке, часть населения, граждан в неформальном значении этого слова. Чтобы быть услышанной и получить реальную возможность влиять на образование и управление образованием, общественность должна быть определенным образом структурированной, организованной, способной выступать

в качестве субъекта равноправного диалога с государством и профессионалами от образования» [8].

Общественность, имеющая отношение к сфере образования, может иметь разную степень зрелости и субъектности, поэтому одной из важнейших задач на пути к созданию системы государственно-общественного управления общим образованием можно определить переход от общественности «с ограниченной ответственностью» к ответственной и активной общественности». Общественность, связанная с образованием, как выделяет В.И. Гусаров, автор монографии «Государственно-общественное образование», может быть с определенной долей условности разделена на профессиональную и непрофессиональную.

С точки зрения такой классификации, к профессиональной общественности будут относиться работники сферы образования, создающие свои профессиональные объединения, сообщества, ассоциации. К непрофессиональной общественности относятся потребители образовательных услуг и продуктов, прежде всего – родители обучающихся, которые определены в старом Законе об образовании как полноправные «участники образовательного процесса», а в новом Законе – «участники образовательных отношений», т.е., были и остаются статусным полноправным лицом с законными правами и обязанностями, что актуализирует проблему определения их новой социальной роли, и, соответственно, обозначает потребность дифференциации их социально-педагогических функций как субъектов образования:

родители как потребители и заказчики образовательной услуги;

родители – эксперты качества образования;

родители – общественные наблюдатели;

родители – социальные партнёры;

родители – соуправленцы школьным образованием (члены управляющих советов) [17].

Как отмечает Г.Н. Скударёва, проблеме удовлетворения содержательного запроса родительской общественности к школе, переводу фокуса внимания родителей с преимущественно финансово-экономического на сугубо содержательный компонент образования и на поиск способов его регулирования уделяется внимание на государственном уровне. Уже есть объективные свидетельства практических шагов по созданию условий для участия родительской общественности в управлении и оценке качества образования [15].

Профессиональная и непрофессиональная общественности в лице своих объединений могут во многих случаях противостоять государственной составляющей управления, часто склонной к консерватизму и продвигать различные инновационные идеи и инициативы.

Далее обратимся к теоретическому толкованию понятия «общественное участие». Под «обще-

ственным участием» А.С. Карпов понимает участие людей, не наделённых властными полномочиями, в подготовке и принятии решений органами государственной власти, местного самоуправления и компаниями по тем вопросам, которые непосредственно затрагивают интересы этих людей [10].

Общественное участие в образовании, как излагает в своих работах И.А. Вальдман, является одним из государственных приоритетов в современной образовательной политике России с целью выявления возможностей в согласовании позиций заинтересованных сторон, информировании и получении обратной связи.

А.Н. Поздняков, исследуя развитие государственно-общественных отношений как важнейшее направление модернизации современного российского образования, указывает на то, что «...участие общественности – это процесс всеобъемлющего вовлечения граждан, которых это касается, или которые заинтересованы в решениях в сфере политики, образования, планов, программ и правовых инструментов. Все участники осознают свои различные роли. Отношение друг с другом складываются на основе взаимного уважения. Это способствует сотрудничеству всех участников» [12].

По результатам исследований Центра экспертиз ЭКОМ, основной целью вовлечения общественности в процессы принятия государственных решений является повышение качества и эффективности процессов государственного управления. Участие общественности в формировании приоритетов государственной политики содействует обмену информацией и опытом, способствует пониманию различных точек зрения и координации интересов, повышает качество и прозрачность принимаемых решений, повышает приемлемость и прослеживаемость решений, в том числе, для тех, чья социальная выгода станет очевидной лишь в долгосрочной перспективе, усиливает идентификацию граждан и групп представительства интересов с решениями, а также с регионами, где они проживают, усиливает доверие людей к политикам и публичной администрации и обеспечивает расширенную основу для принятия решений политиками и администрацией, создает широкомасштабный подход к формированию мнений. Участие общественности помогает избежать задержек и дополнительных затрат при внедрении политики, планов, программ и правовых инструментов, оптимизируя, таким образом, использование ресурсов.

Обязательным структурным компонентом общественного участия, по мнению А.С. Карпова, российского писателя, переводчика и директора Центра экспертиз ЭКОМ, признаны общественные объединения: «...Общественные объединения – это добровольные, самоуправляемые, некоммерческие организации, созданные по инициативе граждан, объединившихся на основе общности

интересов для реализации социально или лично значимых целей. Как субъект социально-культурной деятельности они характеризуются коллективным и целенаправленным характером действий или инициатив; единством ценностных ориентаций участников и наличием идеологии, фиксирующей ценности объединения; групповой идентичностью – осознанным самоопределением участников движения, их идентификацией с ценностями, целями, задачами, лидером. Основанием для групповой идентичности может выступать любая система ценностей: в нашем случае это образовательная система, все проблемы, которые с ней связаны» [10].

В качестве промежуточных выводов, основанных на обобщении мнений современных учёных-исследователей, под общественным участием мы понимаем непрерывный процесс взаимодействия активных, инициативных, ответственных граждан, осознающих свою роль в сфере политики, образования, реализации планов, программ, правовых инструментов и органов государственной власти, местного самоуправления и компаний по вопросам, непосредственно затрагивающих интересы сообщества, которое может не являться профессиональным в сфере образования.

Как изрёк в своё время, Жан Жак Руссо: «У нас есть физики, математики, астрономы, ... но у нас нет граждан». Ибо гражданин – тот, кто является субъектом ответственности за себя и свою семью, за свою страну, за свою Землю. А ответственность, в свою очередь, заключается в готовности участвовать в принятии решений в проблемных ситуациях, отвечать за результаты своих действий [19].

Акцентируя внимание на актуальности проблемы включения всех уровней населения и гражданского общества в политику современного образования, в частности, в государственно-общественное управление образованием, представляется целесообразным определить его цель.

Целью государственно-общественного управления образованием в этом случае будет оптимальное сочетание государственных и общественных начал в интересах человека, социума и властей. В числе основных назовем следующие его задачи:

- реализация законодательно определенных прав педагогов, обучающихся и их родителей на участие в управлении образовательными учреждениями;
- демократизация государственного управления образованием;
- удовлетворение потребностей и интересов участников образовательного процесса;
- развитие согласительных механизмов разрешения противоречий и конфликтов между всеми субъектами.

Представители интересов государственного управленческого корпуса регионального уровня, в частности, О.И. Бетин, глава администрации

Тамбовской области, и Н.Г. Астафьева, руководитель Управления образования и науки Тамбовской области, призывают к расширению участия общественности в управлении образованием: «...Изменения в системе образования, новые задачи, стоящие перед школой, побудили нас пересмотреть взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса. Все более очевидной становится необходимость вовлекать общественность в управление образованием. Сегодня это требование звучит на государственном уровне: одна из задач приоритетного национального проекта (ПНПО «Образование») – расширить участие общественности в управлении образованием, сделать образование системой, открытой социуму. Общеобразовательная школа, как и другие уровни образования, выполняет социальный заказ, и педагоги должны слышать голос общественности, знать ее мнение о качестве образования. Самая массовая часть населения, тесно связанная со школой и другими образовательными учреждениями – родители учащихся» [3].

Наталья Третьяк, заместитель министра образования и науки РФ, представляя государственные интересы в Совете Федерации 11 декабря 2014 г., заявила: «Успешное решение ряда задач по гражданскому, патриотическому и духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи невозможно без активного участия общественных организаций и населения» [4].

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что «...проблемой является то, что сегодня общество, в том числе, и наиболее активная его часть, которая участвует в создании некоммерческого сектора и территориального общественного самоуправления, не рассматривает образование как реальный ресурс своего развития и не встраивает партнёрство с образованием в стратегию своей деятельности...», – отмечает А.А. Седельников, автор научных работ по проблемам государственно-общественного управления образованием [14].

И.М. Реморенко, заместитель директора Департамента государственной политики в образовании министерства образования и науки РФ, официально комментирует: «...Общество по-прежнему не занимает активную позицию по отношению к школе, не имеет возможности влиять на качество образовательных ресурсов. Для развития идей общественно-активного образования в Министерстве образования и науки РФ создан отдел и координационная группа. Одна из задач работы группы – развивать общественные участия в управлении образованием, реализуя приоритетные направления развития образования: повышение качества профессионального образования, обеспечение доступности качественного общего образования, развитие современной системы и непрерывного профессионального образования, повышение ин-

вестиционной привлекательности сферы образования, переход на принципы подушевого финансирования и формирование эффективного рынка образовательных услуг.

При этом не менее важно видеть собственную логику развития партнерства образования и общества. Её содержание и успех во многом определяются общеизвестными ориентирами общественного развития: снижение бедности и удвоение внутреннего валового продукта, доступность жилья, увеличение продолжительности жизни, реформа власти. При создании социальных институтов общественного участия в управлении образованием необходимо учитывать, что предстоит отработать механизмы обсуждения образовательной проблематики с социальных позиций. При этом общественные интересы важно рассматривать как новые взаимные возможности и для системы образования, и для общества» [13].

Как видно, укоренилась точка зрения, что общество не готово к равноправному и полноценному сотрудничеству с государством. Однако сегодня, наряду со сформулированным, можно слышать и другое мнение: государство все чаще свои обязанности перекладывает на общество. По крайней мере, в сфере образования это отчетливо проявляется. Назрело время для их диалога, потому что при отсутствии активного взаимодействия государственных структур и общественности в сфере образования сложившаяся система его управления будет оставаться консервативной и тормозящей развитие [18].

В последние десятилетия российское образование вместе со всей страной стало ареной затрагивающих фактически каждого жителя России изменений. По мнению В.Г. Асмолова, российского психолога, политика и учёного: «...В современных подходах к пониманию места образования в обществе образование рассматривается как механизм развития общества, поддерживающий проявление индивидуальности личности в социальной системе» [2], поэтому, сегодня требуется образование, которое, являясь связующим звеном между ретроспективой и перспективой, призвано ориентироваться не столько на ретрансляцию прошлого, сколько на конструирование прогрессивного будущего, нацеленного на нахождение способов выявления общественных изменений и соотнесение с ними действующих образовательных ориентиров, установок и процессов [2].

Таким образом, можно констатировать, что актуальность проблемы участия общественности в образовании и его управлении сегодня весьма значима. Этот вопрос волнует не только представителей общественных структур и организаций, но и государственную власть, которая, обозначая государственные приоритеты, расставляет акценты на наиболее актуальных аспектах данной проблемы.

В.В. Путин, как лидер государственной политики, в том числе, и в сфере образования, озвучивая обозначенные государством приоритеты во взаимодействии с гражданским обществом, в своём выступлении в феврале 2013 года на Первом съезде родителей России подчеркнул: «Мнение общества, безусловно, будет услышано и, безусловно, будет учтено... Скажу больше, это относится ко всем государственным решениям. Во всяком случае, должно относиться ко всем государственным решениям...» [7].

Исходя из вышеизложенного, участие общества в образовании сегодня представляется возможным считать стратегическим ориентиром современной образовательной политики, нацеленным на достижение социальных эффектов общественного развития и конструирование прогрессивного будущего России.

Библиографический список

1. *Адамский А.* Оценка качества образования невозможна без участия гражданских институтов // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 24.
2. *Асмолов А.Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18.
3. *Бетин О.И., Астафьева Н.Г.* Школа и семья – величины равноответственные и равнозаинтересованные // Народное образование. – 2008. – № 1. – С. 61–66.
4. Блог инспектора народного образования // Общественность и образование – пути взаимодействия. – 15.12.2014 г. – Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2014/12/15/obshhestvennost-i-obrazovanie-puti-vzaimodejstviya/> (дата обращения: 06.02.2016).
5. *Боровик В.Г.* Общественный контроль не заменяет контроля государственного // Народное образование. – 2012. – № 6. – С. 33–38.
6. *Бочкарев В.И.* Государственно-общественное управление школой // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 69–82.
7. Выступления и стенограммы // Официальные сетевые ресурсы Президента России. – 09.02.2013 г. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/17469> (дата обращения: 11.04.2016).
8. *Гусаров В.И.* Взаимодействие общества и государства в управлении школой // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 126–134.
9. *Каменщикова Л.А.* Сущность государственно-общественного управления в образовании // Проблемы, ресурсы и механизмы демократизации управления общим образованием: теория и практика. Материалы 10-ой междунар. науч.-практ. конф., 24–26 апреля 2006. – М.: ИСМО РАО, 2006. – 125 с.
10. *Карпов А.С.* Формы общественного участия в принятии решений. – М.: РАНХиГС, 2012. – 115 с.

11. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
12. *Поздняков А.Н.* Развитие государственно-общественных отношений как одно из важнейших направлений модернизации российского образования // Государственно-общественные отношения и взаимодействия в образовании: Сб. избр. статей Всерос. науч.-практ. конф. 20–21 февраля 2002 года / под науч. ред. Н.В. Акинфиевой. – Саратов: СГУ, 2002. – С. 167–182.
13. *Реморенко И.М.* Государственно-общественное управление образованием как один из путей к новому качеству образования // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. – Красноярск, 2002.
14. *Седелников А.А.* Социально активное образование как институциональный партнер территориально общественного самоуправления // Народное образование. – 2008. – № 1. – С. 75–81.
15. *Скударёва Г.Н.* Общественное участие родителей в формировании оценки качества образования // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2012. – № 2. – С. 151–154.
16. *Скударёва Г.Н.* Общественно-ориентированное образование: от теоретических интерпретаций к феномену // Воспитание школьников. – 2015. – № 10. – С. 58–64.
17. *Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г.* Российское образование в системе отношений «общество–государство» // Известия Южного федерального университета: Педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 23–25.
18. *Скударёва Г.Н.* Личность, общество и государство как субъекты социального заказа образованию // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 11–18.
19. *Сорокина Н.С., Халикова З.Я.* От социальной грамотности к гражданским действиям // Проблемы, ресурсы и механизмы демократизации управления общим образованием: теория и практика. Материалы 10-ой междунар. науч.-практ. конф., 24–26 апреля 2006. – М.: ИСМО РАО, 2006. – 125 с.

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОСТИ*

В статье речь идет об интерпретациях «социокультурности» и «социокультурных практик» в современных гуманитарных науках. Анализируются философские подходы к анализу феномена «практик», в том числе в педагогической литературе.

Понятие «социокультурные практики» в образовательном процессе является новым для отечественной педагогики, но весьма активно обсуждаемым в последнее время. Объяснение педагогической действительности с точки зрения теории практик актуализировалось на фоне изменений требований к человеку. Они предусматривают изменение статуса человека, когда на смену традиционным социально-ролевым интерпретациям жизнедеятельности человека приходят новые, обращенные к восприятию человека как центра социума и культуры.

Рассмотрение педагогической действительности под углом практик позволяет учесть любые, а не только проектируемые в педагогическом процессе, формы активности человека, проявляющиеся в социокультурной системе. Такая активность обладает не только преобразующим действительность эффектом, но и совпадает с изменением самих субъектов.

Акцент поставлен на интерпретации социокультурных практик с позиций философского конструктивизма. Рассматриваются эксплицитные возможности и перспективы социокультурных практик в сравнении с традиционными подходами в педагогике с точки зрения деятельностного подхода. Анализируются труды современных философов и педагогов.

Ключевые слова: практики, акторы, конструктивизм, социокультурные практики, культура, само-нарратив, деятельность, субъект, антропология.

Практически в самом начале нового столетия в западных гуманитарных науках развернулась широкая дискуссия, инициация которой принадлежит профессору института эволюционной антропологии имени Макса Планка Кристофу Бёшу. В своей статье «*Is Culture a Golden Barrier Between Human and Chimpanzee?*» он догматически проблематизирует связь природы, общества и культуры: «Культура освобождает нас от мира природы, тогда как всё живое остаётся под её влиянием» (К. Бёш). Смысл этой фразы поставил под сомнение существовавшие на тот момент определения понятия «культура», заставив пересмотреть традиционные представления о соотношении «культуры» и «общества» – сохранявших определенную смысловую и содержательную целостность, фактически обособленных гуманитарными науками теоретических категорий [1; 15].

Дискуссии вокруг понятия «культура», начавшиеся в 2000-х гг. во многом под влиянием постмодернизма, позволили отойти от традиционно устоявшихся в науке формулировок, позволили «обнаружить» культуру сразу во многом: в идентичности, речи, посещении кинотеатра, приготовлении пищи, политических выступлениях, что привело к последующей формализации культурных плоскостей (культура питания, культура предпринимательства, культура образ жизни, коммуникативная культура).

Однако вслед за семантическим распылением и рассеиванием «культуры» встал вопрос её новой институционализации.

Расширенным, новым понятием культуры мы обязаны немецким интеллектуалам – Херманну

Глазеру и Хильмару Хоффманну, которые в качестве конституирующего начала «культуры», предложили рассматривать её «социокультурность», под которой понимали состояние осмысления (понимания) субъектами культурных смыслов собственной социальной деятельности: «Культура – это не только то, как мы живём, но и то, как мы хотим жить. В культуре и с её помощью люди приходят к пониманию смысла и перспективы своей собственной и своей общественной жизни. С помощью культуры они ориентируются в том, что им важно и в чём бы они хотели применить свои жизненные силы» («*Kultur ist aber nicht nur, wie wir leben, sondern auch wie wir leben wollen. In der Kultur und mit ihrer Hilfe verständigen sich die Menschen über Sinn und Perspektive ihres eigenen und ihres gemeinschaftlichen Lebens. Mit Hilfe der Kultur orientieren sie sich über das, was ihnen wichtig und lebenswert ist und wofür sie ihre Kräfte einsetzen möchten*») (Х. Хоффман).

Такое расширенное понятие культуры (*expanded concept of culture*), с одной стороны, выводит понятие «культура» за рамки узкой, элитарной группы (в середине прошлого столетия отказ понимать культуру как нечто принадлежащее элите стало своего рода достижением), с другой, по словам Квирейна ван ден Хугена (Гронингенский университет), делает её «краеугольным камнем общества» (Кв. Хуген). Речь здесь идет о том, что представляя собой знаково-символическую систему (вторичная, производная от конкретной деятельности), идентифицирующую как все общество в целом, так и отдельные его элементы (общественные группы), в частности, культура проявляет себя

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-06-00648.

в науке, искусстве, общении – тех сферах, которые декодируют её особенные проявления, исходя из понимания собственного предмета. Процесс декодирования может быть институциональным (деятельность) и неинституциональным (практики).

Деятельностный подход к изучению «социокультурности» позволяет представить (понять) процесс, которым создается культура (культура – как специфически человеческий способ деятельности). Он – целенаправленный, содержательный, прогнозируемый, управляемый, контролируемый (В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон, М.С. Каган, Э.С. Маркарян) [9; 10].

Теория практик, первоначально развившаяся из учения П. Бурдьё и К. Гирца [3], позволяет видеть в «культуре» повторяемость определенных действий, принципиально предназначенных не для интерпретации, а для поддержания внутренней связи общества, идентифицирующего себя рамками одной культуры. Теория практик возникла на фоне критики структурного-функционализма, экономического детерминизма, материализма, призывая вернуться к гуманистической картине реальности, отводя роль коллективному действию в поддержании и воспроизводстве системы. Термин «практика» направлен на то, чтобы указать на повышенную активность субъекта в традиционной дуалистической модели «субъект – объект» (деятельностный подход). Субъект в практике – это «актор», действия которого не всегда понятны и симметричны, скорее иррациональны и асимметричны. В отличие от субъекта деятельности актер не обладает смыслообразующей или целеполагающей функцией, напротив, актер «наделяется исключительно функций действия» [8, с. 16–17], причем само действие является механически воспроизводимым действием. Компромиссный характер теории практик состоит в том, что за счет изучения поведения и действия акторов, осмысления их с помощью практик, можно нивелировать разнородность основных научных категорий. Действия акторов можно интерпретировать по-разному, исходя их множественности мотивов, потребностей, интересов, отсюда теория практик обладает определенной междисциплинарной открытостью. Сложность здесь состоит в том, что включение по новому сформулированных категорий в исследовательскую традицию (напр., педагогики, истории, социологии) не является однородным, так как у каждой науки существует свой, специфический способ концептуализации.

Применительно к «социокультурности» термин практика, вслед за К. Гирцем, можно понимать как повторяемость действий по поддержанию и воспроизводству культурных паттернов, так как именно под их влиянием происходит процесс жизнедеятельности (в обществе, в контексте культуры). «Стать человеком, – пишет К. Гирц, – это зна-

чит стать индивидом, обрести индивидуальность, а индивидуальность мы обретаем, руководствуясь паттернами культуры, исторически сложившимися системами значений, с точки зрения которых мы придаем форму, порядок, смысл и направление нашей жизни. Задействованные при этом паттерны культуры имеют не общий, а специфический характер» [2, с. 135]. Речь здесь идет не только о целенаправленной, поддающейся рациональному осмыслению деятельности (М. Вебер), но и интуитивных, механически воспроизводимых действиях акторов, под влиянием культурной традиции, которую они же и поддерживают. В этом смысле социокультурные практики становятся механизмом 1) поддержания внутренней связи в обществе и 2) механизмом сохранения и воспроизводства культуры.

В изучении социокультурных практик большую роль играет фактор естественной среды, природных условий, в которых они воспроизводятся. О влиянии естественной среды (климат, почва, ветер, вода) на развитие человеческой активности писал еще Монтескье, отмечая, что теплый климат влияет на гармонизацию отношений человека с природой, обеспечивая применение трудовых усилий, в то же время холодный климат формировал непримиримость, подталкивал к движению, развивал дух свободы: «В холодных климатах чувствительность человека к наслаждениям должна быть очень мала, она должна быть более значительна в странах умеренного климата и чрезвычайно сильна в жарких странах. [...] В климате чрезмерно жарком тело совершенно лишается силы. Тогда расслабление тела переходит и на душу: такой человек ко всему равнодушен, не любопытен, не способен ни на какой благородный подвиг, ни на какое проявление великодушия, все его склонности приобретают пассивный характер, лень становится счастьем...» (Ш. Монтескье). О влиянии природы на человека и его деятельность писали также Ж. Боден, Ж.-Б. Дюбо, Г.Т. Бокль, Л.И. Мечников и др.

Если понимать социокультурные практики в качестве феномена, множественность которых создает целостную систему наряду с языком, традицией, мировоззренческими и ценностными установками, можно предположить, что их системообразующим фактором выступают основания любой исторически определенной культуры. Эти основания предстают в качестве культурных универсалий, обобщающих социокультурный опыт (обобщенные представления человека о мире).

Универсалии можно разделить на две большие группы: к первой группе можно отнести универсалии, фиксирующие общие (атрибутивные) характеристики в человеческой деятельности («пространство», «время», «причина», «содержание», «случайность», «противоречие»), и, ко второй, те из них, которые концентрируются на человеке, определяя целую систему его отношений, взаимо-

действий, ценностных ориентаций, отражающих его субъектность («совесть», «справедливость», «добро», «свобода»). Вторая группа универсалий, коррелируясь с первой по принципу «субъект – объект», «субъект – объект – субъект», «объект – субъект», фиксирует человеческий опыт.

Универсалии обеих групп усваиваются человеком в процессе его социализации. Они преломляются в групповом (идентифицирующем, ценностном) и индивидуальном (адаптивном, ценностном) сознании, во взаимодействии группового и индивидуального (групповые стереотипы преломляются в сознании индивидуальном, а индивидуальные – групповом). В зависимости от особенностей человека допустим широкий спектр конкретизации универсалий.

Процесс усвоения универсалий на индивидуальном и групповом уровне позволяет выстраивать типы социокультурных практик: 1) рекреационные, витальные, телесные практики, которые ориентируются на сохранение здоровья, красоты; 2) коммуникативные практики, ориентированные на освоение норм и правил социальных отношений; 3) социализирующие практики, призванные выстраивать отношения человека с социумом, через воспроизводство социальных норм; 4) институциональные практики, раскрывающие способность человека реализовывать свой потенциал в профессиональной деятельности; 5) культурные, смыслообразующие практики, раскрывающие специфически культурно-исторические характеристики деятельности.

Усвоение универсалий связано с активностью человека. Она может находить выражение в деятельности и действиях, повторяемость которых составляет суть практики.

Механизмы деятельности и практики, описывающие усвоение и воспроизводство универсалий – есть суть методологии социокультурности.

Описывая методологию социокультурных практик можно пойти от идеи структуризации действий (структурализм, критицизм, рационализм, феноменология), а можно от идеи активности познающего субъекта, который при помощи рефлексии выстраивает (конструирует) образы и понятия, придавая им смысл (конструктивизм, экзистенциализм, персонализм).

Представляется целесообразным исходить из методологических основ конструктивизма с его предпочтением активно-конструктивного свойства субъекта (У. Матурано, Дж. Келли, Э. Глазерфельд, Н. Луман). Конструктивизм ориентируется на форму, построение, структуру, но еще глубже – их функциональное предназначение, смыслы и значения. В этом случае форма для конструктивизма не сущностная категория, а способ выражения социально-культурных смыслов. Поэтому восприятие формы как способа презентации в конструктивиз-

ме неразрывно связано с творчеством, с поиском наиболее оптимальной формы выражения, отражающей индивидуальную и групповую (социальную) сущность актора в контексте определенной исторической культуры.

Для современного конструктивизма, по мнению Е.Л. Чертковой, характерно стремление «изучать процесс освоения человеком не объективного мира, а практики социального взаимодействия, где знание является средством конструирования социального опыта. Особенно важен акцент на активности ментального мира в жизни человека и социума. И этот акцент вполне созвучен духу времени: чем больше человек полагает, что обретает независимость от природы, тем большее значение он приписывает созданному им ментальному миру, вплоть до утраты различия между реальным и виртуальным мирами, свойственной постмодернистскому сознанию» (Е.Л. Черткова).

Современный конструктивизм уделяет большое значение языку, как средству выражения акторами социально-культурных смыслов. По мнению К. Гергена, язык конструирует и позволяет идентифицировать практики: «Все формы понимания нами окружающего мира и себя являются продуктами социума, исторически и культурно обусловленного взаимодействиями между людьми. Особую роль в конструировании Я играет язык как основное средство интеракций между людьми. Именно язык является одним из главных факторов в окружающей человека культурной среде, который и создает определенные условия, называемые в социальном конструкционизме «дискурсом» (К. Герген).

Социокультурные практики в педагогике

Одним из целостных, утвердившихся в теории воспитания подходов является деятельностный подход. Однако деятельность институциональна по своей природе, она структурируется целенаправленно и наличествующими потребностями в чем-то конкретном (воспитание патриотизма, обучение чтению, развитие коммуникации). Определенным образом выстроенная деятельность обеспечивает приобщение особенно подрастающего поколения к нормам, правилам и стандартам общественной жизни. Структурализм деятельности диктует необходимость как минимум двух участников, находящихся во всевозможных комбинированных формах взаимодействия, опосредованных ролью и характером участия. Деятельность всегда исходит из рационального смысла, из осознания необходимости решения поставленной задачи, факт «решения задачи» создает формальную завершенность деятельности.

Практика в отличие от деятельности основывается на механической повторяемости, для которой не является принципиальным ни начало, ни завершение, практика существует в настоящем

и раскрывается в спектре всевозможных действий, ценность которых заключается в их содержании. Содержание действий, как правило, определено культурно-исторической спецификой состояния общества. Потенциал практик состоит в повседневном удовлетворении потребностей человека, в том, что еще до полного осознания проблемы, постановки соответствующей задачи ее решения, человек руководствуясь интуицией, стремится самостоятельно приспособиться, «включиться» в текущий поток событий, общественных изменений. В этом случае педагогический потенциал практик становится объектом педагогических исследований. В педагогике возникает потребность изучения механизмов адаптации и интеграции в аспекте развития социокультурных практик, которые формируются во внешней среде под влиянием общих и специфических факторов развития социума.

Определенную трудность представляет идентификация социокультурных практик, особенно в педагогике. Такое видение проблемы исходит из того, что задачей педагога становится не разработка нового шаблона для социокультурной практики – это невозможно из-за взаимоисключения, а использование социокультурных практик в деятельности. Педагог, к примеру, не может выстроить социокультурную коммуникацию между сверстниками в разных странах, общающимися посредством Skype, так как их общение чаще всего является интуитивным, связано с постепенным «открытием» друг друга исходя из ситуации, интереса, времени суток и т.д. Педагог может, тем не менее, создать необходимый информационный контент, который бы позволил сформировать определенный уровень потребностей (в изучении «другой культуры», языка, образцов поведения).

Определенный способ идентификации социокультурных практик предлагают постмодернистские исследователи самонаратива (self-narrative) [5]. Речь идет о персонифицированных рассказах и историях из жизни, в которых человек сам увязывает события, выстраивает связи в единую систему, являясь и героем и рассказчиком одновременно. В этих историях человек подсознательно описывает контекст опыта, социокультурные условия, которые проживает и в которых определенным образом действует. Так, по мнению Гергена, «Наша настоящая идентичность есть разумный результат нашей жизненной истории» (К. Герген). Создавая такие рассказы (самонаративы), у человека «возникает иллюзия, что эти рассказы рождаются из единого источника (не только потому, что в физическом смысле они проистекают из одного рта, но и потому, что, воздействуя на аудиторию слушателей, они заставляют ее определять рассказчика как единого агента)» (И.В. Черданцева).

Под влиянием постмодернистской философии в гуманитарных науках произошел так называ-

емый *anthropological turn* («антропологический поворот»), который расставил акценты на учёте индивидуального мнения (суждения) человека, культурном релятивизме (К. Гардер, Д. Льюис), скептицизме целеполагания и универсализме знания, отказе от теорий, объясняющих целое в ущерб частному и т.д. Философский антропологизм проявил себя в развитии индивидуального сознания, условием которого является событийность. Социокультурные практики, понимаемые с позиции их *событийности* (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.В. Сериков, А.Н. Кимберг) [11; 13], наделяются, таким образом, педагогическим потенциалом. В событийности зарождаются индивидуальные способности человека, формируется его рефлексивное сознание. Педагогический подход к событийности позволяет человеку подойти к событию с точки зрения его персональной значимости, только тогда событие становится фактором индивидуального развития, в котором человек приобретает новые возможности и критически оценивает собственные убеждения, проверяет устойчивость системы ценностей и т.д. Социокультурные практики, при их идентификации и включении в педагогическую деятельность, способны придавать значимости событийности исходя из особенностей естественной социокультурной среды (напр., социокультурные практики общения в чате могут быть предметными, основанными на сформированности интереса к чему-либо). Искусственная, институционально выстроенная среда, например, образовательного учреждения, далеко не всегда ставит акцент на событийности, вовлекая её в образовательный процесс в качестве педагогического фактора, условия или возможности.

Такой подход к социокультурным практикам, основанным на событийности, достаточно близок к идеям Н.Б. Крыловой, которая предложила термин «культурная практика», понимаемый как «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся с первых дней его жизни пространства организации собственного действия и опыта» [13]. Поскольку событийность всегда содержательна, включая в себя индивидуальные смыслы, ценности, понятия, опыт, атрибуты среды, на которые обращено внимание, то педагогические задачи, связанные с использованием событийности в контексте социокультурных практик, будут связаны с организацией «предметности деятельности», которая может быть атрибутирована свободным выбором.

Близкими к такому пониманию социокультурных практик являются идеи Н.А. Чередниченко, В.Т. Кудрявцева, В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович [4; 14].

Социокультурные практики, понимаемые с позиций педагогического прагматизма, в основе кото-

рого лежит поиск истины и рационального смысла, чаще всего в педагогической литературе рассматриваются с точки зрения их институциональности. Институциональность нами понимается как характеристика реальности, её имманентное свойство, обладающее организующим началом. Такое понимание институциональности близко к понятию институтов у Э. Дюркгейма, который был убежден, что институты – это особые формы состояния бытия, закрепляющие определенные формы и образцы поведения, суждения и действия [6, с. 20]. Формами институциональности в равной мере выступают нормы, правила, коммуникация, институты.

Институциональный подход к социокультурным практикам в педагогике позволяет рассматривать их с точки зрения приобщения к социуму через принятие и воспроизводство норм, в нем принятых. В данном ключе социокультурные практики наделяются технологичностью, последовательностью решаемых задач, создающих определенные условия вовлечения человека в общественную деятельность. При таком подходе к социокультурным практикам важно соблюдать личностно-ориентированный принцип (в д. с. личность – компонент структурный), опираясь на такие характеристики деятельности, в которую человек сознательным образом вовлекается: социальная значимость, рациональность, эффективность и др. В процессе освоения технологий, обеспечивающих вхождение и функционирование человека в обществе, он как минимум может обеспечить себе комфортное в нем существование, как максимум – самостоятельно формировать потребности повышения уровня комфорта и реализовывать их.

В подобном ключе существуют такие определения практики, как «совместной деятельности, направленной на изменение качества их социальной среды (жизни) в соответствии с их установками (интенциями), социальным капиталом и другими ресурсами» (Ю. Резник), «инструмент, позволяющий раскрыть широкий спектр явлений и событий общественной жизни» (С.С. Шугальский).

Из организующих социокультурные практики форм исходят Н.А. Иванова, Т.И. Заславская, определяющие институциональный контекст и содержание практики (правовой, экономический, досуговый, социальный) [7]. К такому понятию социокультурных практик близок С.В. Тарасов, рассматривающий в качестве их педагогических условий социокультурную среду образовательного учреждения (С.В. Тарасов). Понимая образовательное учреждение как социокультурный субъект, С.В. Тарасов указывает, что оно «является транслятором культуры и ценностей в обществе, то есть проявляет себя как активный субъект воспитания «социального характера», присущего большинству представителей данной культуры; отражает изменения, происходящие в культуре, само является

проводником и источником изменений в жизни общества; осуществляет интегрирующий диалог культур и ценностей разных народов, социальных и возрастных групп, объединяя людей на основе этических представлений и норм; создает условия для творческой активности педагогов и учащихся, которые могут становиться сотворцами культуры; рождает особую педагогическую культуру – мастерство педагога, педагогическую этику, принципы взаимодействия взрослых и детей и т.д., содержащую духовные и интеллектуальные ценности, накопленные на протяжении человеческой истории, служащие основой развития детей и молодежи» (С.В. Тарасов).

Таким образом, методология конструктивизма, центральной эпистемологической категорией которой выступают социокультурные практики, позволяет выделить ряд положений:

1. Конструктивизм формирует новый способ видения (рассмотрение, интерпретация) через такое восприятие реальности, которое не только позволяет понять её в виде модели, конструкции или проекта, но и создает новые способы репрезентации (отбор методов). Конструктивизм создает новые модели реальности разными способами (психологическими, социальными, коммуникативными), которые, по словам Б. Дэвиса и Р. Харре, предлагается назвать «дискурсивными практиками» (Б. Дэвис, Р. Харре).

Формирование нового способа видения становится наиболее актуальным в период форсированных общественных изменений, когда на фоне научно-технического прогресса наблюдается создание нового типа «социальности» (новые формы коммуникации, идентичности, репрезентации) или «культурности» (новый язык, знание, жизненный стиль, ценности, компетенции), который создается в т.ч. с учетом культурно-исторических особенностей развития общества.

2. Конструктивизм формирует новые формы взаимодействия, основанные на постоянных пробах и экспериментах, акцентирующихся на активности и направлениях её приложения (от лат. construction – построение, устройство, расположения чего-либо в пространстве; от лат. gl. construere – создавать какую-то конструкцию, строение). Причем её характеристики будут не линейными, однонаправленными, а взаимно направленными, основанными на интерактивности. Латинская основа «конструктивизма» раскрывается также в- и через творчество. Речь здесь может вестись о творческом самовыражении личности и творческом преобразении действительности, создании чего-то нового, что способно повлиять на процесс мышления по-новому.

3. Конструктивизм всегда имеет под собой идею практического воплощения замысла, рациональности и целесообразности жизни. Конструк-

тивизм в этом смысле позволяет проектировать такие модели, которые связаны с улучшением качества жизни, преодолением негативных последствий, вызванных современными общественными изменениями, формированием условий для активности и её проявления человеком, в качестве реакции на эти изменения. В отличие от творчества как способа самовыражения, конструктивизм здесь понимается как проектирование новых жизненных стандартов с целью улучшения качества жизни.

В конечном итоге интерес к конструктивизму связан с актуальностью выработки новых конструкций, моделей и проектов реальности, которые не должны стать следствием радикальных ломок и переустройств традиционных моделей. Новые проекты реальности должны выстраиваться с учетом прежних проектов, основываясь на их уникальности и самобытности, отчего социально-культурные практики становятся важным, связующим механизмом конструктивизма.

4. Преобладающий в педагогике деятельностный подход к воспитанию, на наш взгляд, требует адекватной рецепции с позиции теории практик, возникшей в гуманитарных исследованиях под влиянием постмодернизма. Практика в отличие от деятельности основывается на механической повторяемости, для которой не является принципиальным ни начало, ни завершение, практика существует в настоящем и раскрывается в спектре всевозможных действий, ценность которых заключается в их содержании. Практикоориентированный подход позволяет дополнить утвердившиеся в педагогике концепции с точки зрения механики, повторяемости индивидуальных действий, зачастую неосознаваемых актором, но отражающих коллективный опыт, накопленный в конкретном обществе с учётом его истории.

Библиографический список

1. Абушенко В.Л. Социология культуры, культуросоциология // Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 433 с.
2. Гириц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Т. 1: Интерпретация культуры. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 566 с.
3. Гириц К. Интерпретация культур. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 623 с.
4. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – №5. – Ч. 1. – С. 112–134.
5. Деннет Д.К. Почему каждый из нас является новеллистом // Вопросы философии. – 2003. – № 2. – С. 126–127.
6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995. – 344 с.
7. Иванова Н.А. Социальные практики: условие возможности, сущность и многообразие форм // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 17 (346). – С. 76–82.
8. Ильин И.П. Постмодернизм: Словарь терминов. – М., 2001. – 233 с.
9. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М., 1974. – 267 с.
10. Келле В.Ж. Культура и Социальность // Постигание культуры. Концепции. Дискуссии. Диалогия. – М., 1999. – С. 34–48.
11. Кимберг А.Н. Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2007. – С. 98–113.
12. Конструктивизм в теории познания / отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: ИФРАН, 2008. – 322 с.
13. Крылова Н.Б. Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под. ред. Н.Б. Крыловой. – 2005. – № 5 (24). – С. 34–56.
14. Кудрявцев В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна, 1997. – 156 с.
15. Мангейм К. О специфике культурно-социологического познания // Избранное: Социология. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 244 с.

Алтыникова Наталья Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

Чеснокова Галина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент

Новосибирский государственный педагогический университет
gala18@ngs.ru

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

В статье рассмотрен процесс включения педагога в инновационную деятельность с точки зрения влияния этой деятельности на развитие его профессионального опыта. Отмечено, что вместе с позитивным влиянием инновационной деятельности, возможен и негативный исход, в связи с чем, важно выстраивать в учреждении инновационного типа систему профилактических мероприятий. Дана характеристика особенностей становления опыта педагога-участника инновационной деятельности, педагога-новатора на различных стадиях его профессионального развития. Представлена динамика процесса совершенствования профессионального опыта.

Ключевые слова: инновационная деятельность педагога, профессиональный опыт, педагог-новатор.

В настоящее время образование становится одним из важнейших факторов экономического роста, а достижение нового качества является одной из главных задач развития российской системы образования. Ключевой фигурой в решении обозначенных задач является учитель, главное условие успешной реализации его миссии – качество его профессиональной подготовки, способность к саморазвитию, самореализации, к продуктивной творческой и инновационной деятельности.

Современное общество предъявляет к образованию ряд серьезных вызовов, ответом на которые является кардинальная перестройка образовательного процесса и новые компетенции педагога. К таким вызовам, на наш взгляд, можно отнести: 1) глобализацию, которая влечёт за собой развитие сетевого взаимодействия и академической мобильности, интернационализацию образования, единые стандарты, необходимость формирования кросскультурных и коммуникативных компетенций и др.; 2) цифровизацию образовательного контента, тотальность интернета, образовательные навигаторы, преподаватели-симуляторы, «облака», on-line обучение, нейроинтерфейсы, массовые виртуальные миры, автоматизацию рутинных операций и т.д., и как следствие, необходимость формирования информационно-коммуникационных компетенций у педагогов и обучающихся, а также активное использование в образовательном процессе цифрового контента и технологий электронного обучения; 3) индивидуализацию образования, предполагающую индивидуальные образовательные траектории, развитие тьюторства и, в перспективе, развитие альтернативных классно-урочной системе форм обучения; 4) прагматизацию образования, которая в основе своей имеет практикоориентированный и компетентностный подходы, а значит и более прагматичное содержание и организацию учебного процесса, построенного в проектной парадигме [2].

Современный педагог должен быть способен ответить на эти вызовы и обеспечить формирова-

ние у обучающегося таких компетенций, которые позволят ему успешно социализироваться в условиях быстро развивающейся цивилизации является, на наш взгляд, главной целью модернизации педагогического образования.

Данные изменения уже нашли своё отражение в ряде государственных нормативных документов различного уровня:

– Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года № 2227-р);

– ФЗ «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012);

– Дорожная карта «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.04.14 № 722-р);

– Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;

– ФГОС ВО 3+, проект ФГОС ВО 3++ для УГН «Образование и педагогические науки»;

– ФГОС ПОО и ФГОС ООО;

– Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271);

– Региональные программы по модернизации систем общего образования и др.

На данный момент ключевым нормативным ориентиром в деятельности педагога является Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», в котором обозначены педагогические функции и трудовые действия различных категорий педагогов. Так стан-

дарт «требует» новых педагогических компетенций и трудовых действий, к выполнению которых раньше педагогов никто не готовил, например:

а) обеспечивать формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ);

б) владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);

в) разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;

г) использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др.

В связи с этим перед педагогом стоит сегодня непростая задача: ему необходимо обеспечить собственное профессиональное развитие, которое позволит осуществлять инновационное развитие образовательного процесса.

Процесс совершенствования профессионального опыта педагога сложен и противоречив. Он сопряжён с непрерывным преодолением многочисленных проблем, трудностей и разрешением разнообразного спектра теоретических и собственно практических противоречий [1].

Профессиональный опыт формируется в процессе профессионального развития учителя. Л.М. Митина предлагает понимать профессиональное развитие учителя как рост, становление, интеграцию и реализацию в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [4]. В этой связи педагогический аспект проблемы непрерывного развития учителя можно рассматривать под углом зрения парадигмы новообразований. При этом следует иметь в виду, что новообразования могут иметь для профессионального развития учителя позитивный и негативный смысл. Позитивные новообразования способствуют совершенствованию профессионального опыта учителя и переходу на новые ступени профессионального развития.

Развитие учителя как профессионала есть смена более или менее ярко выраженных стабильных, менее стабильных и нестабильных периодов.

В динамике развития различных граней профессионального опыта учителя всегда присутствует механизм обесценивания предшествующего опыта, отдельных его сторон, характеристик, качеств. Такое обесценивание вызывает, как правило, глубоко личностную реакцию у учителя. В философско-психологическом плане это состояние максимального обострения противоречий. Их неконструктивное разрешение проявляется в кризисе.

Характерный признак истинно современной школы – работа педагогического коллектива и отдельных педагогов в инновационном режиме. За любой инновацией предполагается наличие инновационно-педагогической деятельности конкретного педагога. Следовательно, необходимо создавать условия для творчества, новаторства, обеспечения вариативности в отборе содержания, совершенствования форм и методов обучения и воспитания обучающихся как для отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов [5]. Участие учителя в инновационной деятельности противоречиво. С одной стороны, это должно быть полезно для его профессионального развития, так как позволяет освоить новые педагогические технологии, приобрести новый педагогический опыт. А с другой, инновационная деятельность сопряжена с преодолением ряда типичных трудностей, способных привести учителя к кризису профессионального развития [7].

В результате кризиса у учителя, работающего в инновационном режиме, могут возникать негативные эмоционально-психологические состояния, неблагоприятно сказывающиеся на его профессионально-личностном самочувствии, а, следовательно, и здоровье. Отметим некоторые типичные причины, вызывающие кризис профессионального развития учителя – участника инновационной деятельности.

Исторически всё чрезмерно новое и неизвестное всегда вызывало у людей тревогу и страх. В силу возникающих отрицательных чувств, спровоцированных наличием стереотипов индивидуального и массового сознания, внедряемые в школе инновации, затрагивают образ жизни, сложившиеся привычки, профессиональные навыки людей. Кризисные явления в этом случае обусловлены блокированием жизненно важной потребности в безопасности, защищённости, комфорте и т.д. Факторами, детерминирующими кризис, могут стать: чрезмерно быстро вводимые инновации, неоправданно часто меняемые инновации, слишком крупномасштабные программы, безальтернативные способы внедрения инновации и т.д. Особенно много ошибок подобного рода допускают руководители образовательных учреждений, внедряя инновации в области воспитательной работы [6].

Как показали выполненные нами исследования [5; 7], негативные эмоциональные состояния

могут быть сопряжены с отсутствием мотивационной готовности к творческому поиску и решению задач, локализованных за пределами сложившихся в школе воспитательных традиций; с возможным сопротивлением нововведениям со стороны педагогического коллектива и отдельных педагогов; отсутствием методических и организационных условий для творческого поиска и т.д.

Если участие учителя в инновационных процессах часто сопряжено с профессиональными трудностями, от преодоления которых зависит успех профессионального развития педагога, качество воспитательно-образовательной деятельности всего педагогического коллектива, то возникает проблема профилактики кризисов профессионального развития учителя.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что в целом педагогическая деятельность различается по стратегическим и тактическим задачам. Различие зависит от объёма опыта педагога и стадий его профессионального развития.

Любой новый общественно значимый педагогический опыт, как известно, проходит в своём становлении и развитии ряд закономерно сменяющихся стадий. Каждая из которых характеризуется определённым соотношением целей, средств и результатов, свойственными каждой стадии противоречиями и проблемами, отношениями с массовой практикой. Весьма часто педагогическое новаторство зарождается в наименее регламентированных областях образовательной практики (внеурочной, внеклассной, внешкольной, дополнительном образовании).

На *начальной стадии* опыт педагога-новатора направлен на разрешение обостряющегося противоречия с прежним педагогическим опытом. Это противоречие предполагает безотлагательное решение весьма специфических психологических задач и предстаёт, в этой связи, известным контрастом с традиционной педагогической практикой. На этом этапе для педагога очень важно на фоне функционирующих педагогических традиций видеть специфику реализуемых инновационных программ и технологий. Именно эту задачу выполняет по отношению к педагогу включённость в инновационную деятельность. Однако педагоги начальной стадии становления инновационного опыта сравнительно редко включаются в публичное представление результатов инновационной деятельности. Анализ же небольшого числа работ, представленных на профессиональные конкурсы этими педагогами, показывает, что имеет место существенное или полное несовпадение стратегических, образовательных целей и целей тактических – изобретательских, исследовательских. Тактические цели, как правило, доминируют. Деятельность новатора направлена на изменение сложившихся организационно-педагогических условий, создание новой

педагогической технологии, «черновой вариант» которой является на данном этапе главным результатом. Явным становится улучшение отношений педагога и детей, уменьшается «дистанция» между ними, что отражается в таких характеристиках как взаимопонимание. Раскованность ребёнка, его самостоятельность, познавательная и социальная активность, коммуникабельность.

Вместе с тем обнаруживается ряд характерных трудностей и проблем. Опыт педагога-новатора (или группы учителей) содержательно и организационно изолирован от традиционно регламентируемой практики. Воздействие новатора оказывается в «противофазе» по отношению не только к воздействию других педагогов, но и к его собственному, осуществляемому в программном учебном процессе, при реализации сложившихся коллективных форм учебно-воспитательной работы. На данном этапе обостряются и противоречия между возросшими потребностями, сложившимся более высоким уровнем деятельности, активизировавшейся жизненной позицией детей и сохранившимся, к примеру, «школярским» характером обучения в целом. Наконец, изолированность от традиционной практики затрудняет и корректирует оценку, а также самооценку достигаемых педагогических результатов, поскольку отсутствует возможность объективного соотнесения нового опыта с традиционным массовым. Это приводит на практике к тому, что педагоги очень болезненно переживают субъективно низкие для него результаты, полученные в ходе инновационной работы. Для них работа – это детище, выношенное и выстраданное в процессе разрешения вышеназванных противоречий.

Преодоление этих субъективно-объективных трудностей происходит на *втором этапе* становления новаторского опыта, когда этот опыт включается в традиционно регламентируемую практику. Свойственное этому этапу соотношение между стратегическими и тактическими целями также отмечено частичным несовпадением. На анализируемом этапе происходит «отладка» элементов новой педагогической технологии в рамках традиционной практики. Теоретическая оценка эффективности предлагаемой технологии дополняется возможностью всё более корректного соотнесения практических результатов педагогического новаторства с результатами традиционной массовой практики. Важно отметить, что учитель не изолирован от неё. Работая в инновационном режиме, он имеет возможность более последовательно совершенствовать систему, глубже оценивать и учитывать достигаемые результаты, соотносить их с существующими нормами, среднестатистическими данными. В силу указанных причин, педагоги второго этапа становления новаторского опыта, воспринимают инновационную деятельность более осознанно, толерантно относятся к мнению

коллег и экспертов, рассматривают опыт коллег не только в целом, но и в частном её воплощении. Результатом работы в инновационном учреждении становится, как правило, укрепление уверенности в своих силах, профессионализме, определении своего места в инновационном педагогическом движении [7].

Вместе с тем, нарастает очередной ряд трудностей и проблем. Опыт, накопленный педагогами вне традиционной практики, оказывается шире опыта, используемого по инерции в деятельности. Образующийся «остаток» не используется, поскольку это требует коренной перестройки всей образовательной деятельности, всей организационно-педагогической системы общеобразовательной школы и дополнительного образования. Складывающаяся профессионально-образовательная ситуация может привести к накоплению неразрешённых проблем, ухудшению психо-эмоционального состояния, а, следовательно к кризису профессионального развития.

Ещё более очевидным становится на данной стадии контраст между деятельностью педагога-новатора и других членов коллектива. Можно сказать, что преодолев в определённой мере противоречие с самим собой, педагог потенциально выходит на более высокий уровень отношений с традиционной практикой.

Основная тенденция дальнейшего становления опыта, которая реализуется на *заключительной стадии*, это восстановление (на более высоком уровне), целостности образовательного процесса, соединение учительского и детского ученического коллективов в единое творческое содружество, интеграция основных социальных и педагогических влияний на ребёнка и коллектив. На этом этапе идёт интенсивное сближение целей деятельности, тактическая, изобретательская цель новаторства сливается с конечной, стратегической, образовательной, а главным результатом качественного обновления профессионального опыта становится степень реализации конечной цели в перестроенной на новых началах педагогической практике. Включаясь в инновационную деятельность, педагог активно участвует в конкурсах,

конференциях и других акциях, например, проводит мастер-классы. Результатом участия педагога в инновационной деятельности является более активное влияние нового наработанного опыта на социокультурную среду, кооперирование деятельности школы, учреждений дополнительного образования и других социальных институтов, возникновение социально-педагогических комплексов, организация деятельности различных образовательных сообществ. В своём развитии педагог получает мощную поддержку для личностного и профессионального роста.

Библиографический список

1. *Алтыникова Н.В., Герасёв А.Д.* Стратегические приоритеты развития современного педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 26–31.
2. *Алтыникова Н.В., Барматина И.В.* Модель подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в контексте модернизации педагогического образования // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3. – С. 12–29.
3. *Кузьмина Н.В.* Способности, одарённость, талант учителя. – Ленинград.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 32 с.
4. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
5. *Морозова О.П.* Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 89–93.
6. *Сластёнин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика инновационной деятельности. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 224 с.
7. *Чеснокова Г.С., Морозова О.П.* Профилактика кризисов профессионального развития учителя в условиях инновационной деятельности // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4. – С. 92–96.
8. *Чеснокова Г.С.* Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 82–85.

АЛГОРИТМ И ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Представлены результаты рассмотрения проблемы формализации процесса обучения. Предложена логическая структура алгоритма обучения. Рассмотрены формы и методы его реализации. Установлены взаимоотношения уровней обратной связи с элементами алгоритма. Подобный подход позволяет по установленному уровню обратной связи, найденному с учетом параметров определяющих функционирование процесса обучения, назначить объективно выбранные характеристики, гарантирующие качественное протекание учебного процесса.

Ключевые слова: алгоритм, процесс обучения, обратная связь, граф, логическая структура.

Реформирование современного образования, его интеграция в европейскую и мировую систему, возрастающие требования к качеству подготовки специалистов различного профиля, обуславливают актуальность и важность постановки и решения задачи исследования методов, технологий и алгоритмов повышения эффективности процесса обучения.

Важным аспектом, характеризующим процесс обучения, является реализующий его алгоритм, состоящий из нескольких обязательных этапов, каждый из которых имеет свою цель. Целью первого этапа является подача новой информации. На втором этапе она усваивается, превращаясь в знания. Следуя принципу обратной связи, на третьем этапе необходим контроль качества знания. После этого наступает этап оценки проконтролированных знаний. Завершает эту процедуру этап коррекции [3].

Эффективность функционирования учебного процесса повышается при использовании обратной связи. В связи с чем, целесообразно, рассматривать этот показатель, как составную часть алгоритма обучения. В частности, обратная связь позволяет осуществлять своевременный анализ результатов протекания учебного процесса и оперативно воздействовать на формы его реализации.

Анализ исследования, влияния категории обратная связь на качество обучения, полученная линейная математическая модель, описывающая эту взаимосвязь, указывает на необходимость и достаточность рассмотрения пяти уровней обратной связи, где первый уровень является низшим, а пятый высшим [1].

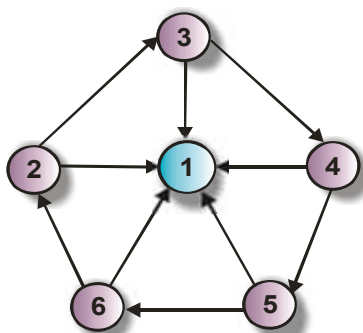


Рис. 1. Логическая структура алгоритма обучения

Граф на рисунке 1 демонстрирует структуру алгоритма обучения, где: 1. Процесс обучения; 2. подача информации; 3. Усвоение информации; 4. Контроль качества знания; 5. Оценка; 6. Коррекция.

Самые распространенные формы подачи учебной информации представлены графом на рисунке 2, где: 1. Формы подачи учебной информации; 2. Первая группа; 3. Вторая группа; 4. Беседа; 5. Лекция; 6. Рассказ; 7. Просмотр видео; 8. Чтение; 9. Аудирование.

Они разделены на две группы в зависимости от источника сведений. Первая группа: беседа, рассказ, лекция (источником учебной информации является педагог). Вторая группа: просмотр учебного фильма, чтение учебников, прослушивание аудиоматериалов (учебная информация получена самостоятельно). Оценивая эти формы с точки зрения закона обратной связи, заключаем, что самая высокая степень его реализации – когда носителем учебной информации является педагог. Причем, первое место занимает беседа (уровень обратной связи (Ос) соответствует пяти), за которой следует рассказ и лекция (уровень обратной связи (Ос) соответствует четырем).

В плане работы закона обратной связи просмотр учебных фильмов, чтение учебников и аудирование соответствуют третьему, второму и первому уровням обратной связи. Однако, возможны варианты в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся.

Такое условное разделение форм подачи учебной информации и соответствующих им уровней обратной связи, представляется идеальным.

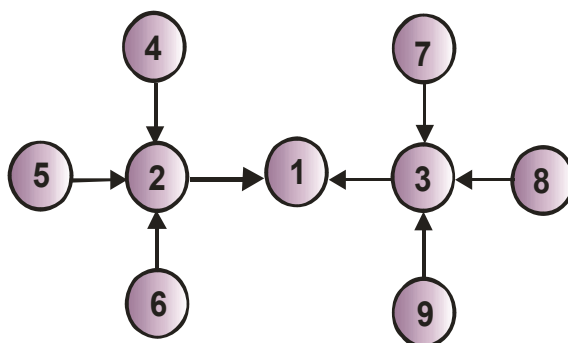


Рис. 2. Логическая структура форм подачи учебной информации

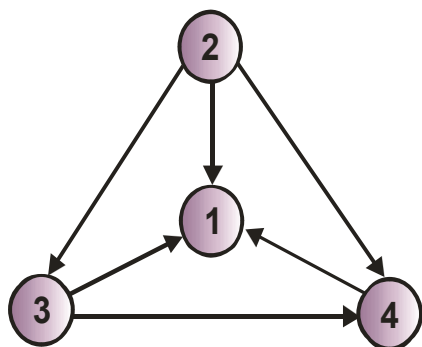


Рис. 3. Логическая структура качества знаний

На практике используются несколько форм одновременно, в зависимости от уровня квалификации педагога. Тем не менее, выделенная схема помогает ориентироваться при выборе соответствующей формы подачи учебной информации для формирования той или иной методики обучения.

Целью следующего этапа является усвоение учебной информации и трансформация ее в знания, умения и навыки. Дидактика предполагает, что прежде чем сформировать навыки необходимо получить теоретические знания. На их основе появляются умения, которые превращаются в навыки. Логике этих отношений описывает граф на рисунке 3, где: 1. Усвоение учебного материала; 2. Знания; 3. Умения; 4. Навыки. Он демонстрирует неделимость процесса усвоения учебной информации.

С учетом обратной связи, можно выделить следующие уровни усвоения учебной информации: 1. Знания (100% по всему учебному курсу); 2. Частичные умения (до 50% от всего учебного курса); 3. Умения (100% по всему учебному курсу); 4. Частичные навыки (до 50% от всего учебного курса); 5. Навыки (100% по всему учебному курсу), где: 1, 2, 3, 4, 5 – соответствующие уровни обратной связи.

В реальности процесс обучения разнообразнее и представленная схема помогает в нем ориентироваться. Предпочтительнее иметь сто процентные знания на всех пяти уровнях. Однако на втором и четвертом уровнях допускается наличие до пятидесяти процентов умений и навыков.

Назначение этапа контроля качества знаний состоит в выявлении соответствия уровня знаний, приобретенных обучающимися – образовательному стандарту по данной программе. Он является мощным средством реализации обратной связи в процессе обучения.

На рисунке 4 представлен граф, моделирующий логическую структуру существующих видов и методов контроля качества знаний, где: 1. Индивидуальный контроль; 2. Комбинированный контроль; 3. Фронтальный контроль; 4. Всеобщий контроль; 5. Текущий контроль; 6. Выборочный контроль; 7. Итоговый контроль; 8. Письменный контроль; 9. Устный контроль; 10. Наблюдение; 11. Дидактические тесты; 12. Практические работы. Связность

графа показывает, что все виды, формы и методы контроля взаимосвязаны. Кроме этого, симметричность графа свидетельствует о том, что выявленная логическая связь оказывается фундаментальной дидактической закономерностью. Анализ представленных видов контроля устанавливает их взаимодействие с уровнями обратной связи. Так, 1, 2, 3, 4, 5 уровням соответствуют следующие методы, формы и виды контроля: 1. Выборочный, итоговый, фронтальный; 2, 3, 4 – выборочный, текущий, групповой (с учетом объема учебного материала и среднего количества опрошенных студентов); 5. Всеобщий, текущий, индивидуальный [2].

Под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого студентами уровня с эталонами, зафиксированными в учебной программе. Существующие формы оценки знаний можно поделить на три группы: числовая, словесная и комбинированная. Чем выше уровень обратной связи, тем в большей степени должна использоваться словесная оценка (Ос соответственно, 3, 4, 5). Тогда как величина числовой оценки должна понижаться с повышением уровня обратной связи (Ос соответственно, 1, 2, 3). Применение комбинированной оценки зависит от уровня обратной связи. В каждом конкретном случае рассматривается индивидуально, и определяется степенью связности логической структуры курса.

Завершающим этапом алгоритма обучения является коррекция. Этап коррекции наступает после проведения контроля качества знаний и его оценки. По результатам контроля можно судить об успешности процесса обучения. Коррекция, как и все остальные этапы алгоритма обучения, имеет

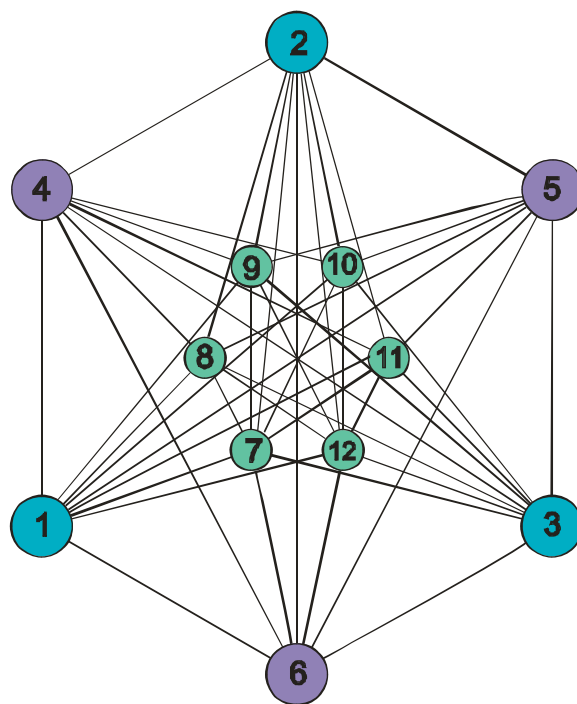


Рис. 4. Логическая структура методов и видов контроля качества знаний

несколько форм, в которых она реализуется. Наиболее распространены следующие: фронтальная, групповая, индивидуальная.

Если соотнести их с уровнями обратной связи, то самому высокому уровню (пятому) соответствует индивидуальная коррекция, самому низкому (первому) – фронтальная. В зависимости от числа студентов в группе, в которой проводится коррекция, групповая коррекция может соответствовать оставшимся трем уровням обратной связи. Приведенная классификация является только ориентиром при формировании методики обучения в соответствии с уровнем обратной связи [4].

Таким образом, предложена логическая структура алгоритма обучения. Рассмотрены формы и методы его реализации. Установлены взаимоотношения уровней обратной связи с элементами алгоритма. Подобный подход позволяет по установленному уровню обратной связи, найденному с учетом параметров определяющих функционирования процесса обучения, назначить объективно выбранные характеристики, гарантирующие качественное протекание учебного процесса. Такие как: виды подачи учебной информации; формы

усвоения учебного материала; виды и методы контроля качества знаний; способы и формы оценки качества знаний; виды коррекции.

Перспективным является дальнейшее использование предложенного алгоритма для разработки универсальных, адаптивных и эффективных методов, форм и методик обучения.

Библиографический список

1. *Найниш Л.А., Тишина Е.М.* Формализация процесса создания технологии обучения // Образование и наука в современном мире. Инновация. – 2016. – № 5. – С. 39–50.
2. *Найниш Л.А., Тишина Е.М.* Повышение эффективности процесса обучения методами математического моделирования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 2. – С. 27–31.
3. *Подласый И.П.* Исследование закономерностей дидактического процесса. – Киев, 1991. – 122 с.
4. *Тишина Е.М.* Системный метод оптимизации форм образования / Образование и наука в современном мире. Инновация. – 2016. – № 4. – С. 83–88.

Большакова Татьяна Юрьевна

Костромская государственная сельскохозяйственная академия

Попова Ирина Викторовна

доктор социологических наук, профессор

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

bolshakova64@ya.ru, pivik@list.ru

ПРОСТРАНСТВО СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье показана связь пространства совместной деятельности педагога и обучающихся с процессом формирования субъектной позиции личности, участвовавших в деятельности. Объектом исследования выступили бывшие участники Народного театра глиняной игрушки «Ефимов ключик» г. Колозрива Костромской области, посетившие его с 1999 по 2006 год. Результаты эмпирического исследования представлены по схеме: транскрипт нарративного интервью – жизненные практики – творческие достижения. Нарративный импульс задавался открытыми вопросами, направленными на выявление того, как занятия в театре глиняной игрушки оказали влияние на жизненные практики бывших участников интегративно-художественной деятельности с точки зрения формирования субъектной позиции личности через пространство совместной деятельности педагога и обучающихся.

Ключевые слова: пространство совместной деятельности, интегративная художественная деятельность, нарративное интервью, субъектная позиция личности.

Современное российское общество ставит перед образованием не только задачу развития способности личности усваивать и воспроизводить культурные ценности и социальные нормы, но и задачу формирования творческих способностей, личностной целостности и автономии. Поэтому актуальным становится не только включение человека в структуру общества, становление социального «Я», но и обретение личностью субъектности через жизненное самоопределение, познание своих возможностей, реализацию способностей в творческой деятельности.

В рамках нашего исследования воспитание рассматривается, с одной стороны, как восхождение воспитанника к высшим эталонам культуры (нравственности, духовности), с другой, – как ненасильственное создание условий для становления личности, способной к проявлению субъектной позиции. Исследование особенностей организации интегративной художественной деятельности как средства формирования субъектной позиции личности в процессе дополнительного образования основывается на следующих концептуальных идеях А.В. Мудрика:

- о жизнедеятельности воспитательной организации как взаимосвязанной совокупности различных видов работы, обеспечивающей удовлетворение потребностей конкретного человека, коллектива, группы с учетом потребностей более широкой социальной среды и всего общества;

- о взаимосвязи и взаимопроникновении таких сфер как общение, познание, предметно-практическая и духовно-практическая деятельность, спорт, игра, способных стать содержательной основой жизнедеятельности, ее компонентом или фоном;

- о взаимодействии как организации совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющем им реализовать какую-либо общую для них работу на общей ценностно-смысловой

основе (обмен информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками) [1, с. 133–134].

Ведущая роль в создании пространства совместной деятельности, безусловно, принадлежит педагогу. Кроме того, все зависит от типа и условий, в которых находится воспитательная организация. В системе дополнительного образования можно выделить три взаимосвязанных компонента воспитательного процесса:

- «деятельность обучающихся», который включает в себя: продуцирование (репродуктивное и творческое) и восприятие художественных произведений, направленность на себя или вовне, ответственность деятельности возможностям учащегося (сложность – простота), состав участников, социальная значимость, способы организации. К определяющим характеристикам содержания художественной деятельности обучающихся можно отнести: освоение художественных образцов искусства, национальной и этнической культуры; осознание обучающимися значимости и ценностного потенциала художественных произведений, стремление к их осознанному восприятию и продуцированию;

- компонент воспитательного процесса «отношение обучающегося к деятельности» представлен наличием личностного смысла, осознанием общественной значимости результатов деятельности, удовлетворением от процесса, восприятием собственных действий как проб, роли и функции во взаимодействии, обеспечивающем эту деятельность как средство формирования субъектной позиции личности;

- компонент воспитательного процесса «внешняя среда и взаимодействие с ней» раскрывает особенности форм взаимодействия обучающихся с социальной средой (показы, гастроли, выставки).

Определенной сложностью для педагога дополнительного образования является тот факт, что интегративная художественная практика участника

студийного объединения «Театр глиняной игрушки» имеет следующие особенности:

– направленность на создание целостного художественного образа спектакля или его однотипных и разнородных компонентов и частей, согласованных между собой режиссерской концепцией (создание глиняных игрушек, декораций, сценического образа – роли);

– цикличная организация работы над творческим проектом, то есть в определенной последовательности в установленное графиком образовательного процесса время. Содержание цикла обуславливается формой организации художественного образа, художественной техникой, форматом театрального представления и формами эстетической коммуникации;

– предъявление результата зрительской аудиторией в качестве художественно-социального проекта.

При создании пространства совместной деятельности педагога и обучающихся в системе дополнительного образования ему необходимо преодолеть такие барьеры как:

– разнородный состав учебной группы (разный возраст, психофизические особенности, социальные установки, жизненные приоритеты);

– необходимость социально-психологической адаптации личности (формирование адекватного поведения; установление контактов с обучающимися и педагогом; овладение навыками учебной деятельности);

– значительная информированность современного обучающегося в различных сферах жизнедеятельности (СМИ, раннее приобщение к компьютеру и др.);

– низкий уровень сформированности эстетической культуры, обуславливающий трудности в обучении и развитии логического мышления и воображения, связанные с невозможностью смыслового анализа художественных текстов различных видов и жанров искусства, неспособность сформировать внутренний план действий;

– отсутствие навыков работы с материалами и инструментами;

– необходимость сформировать у большей части участников желание и готовность участвовать в занятиях интегративной художественной деятельностью.

Для разработки стратегии своего взаимодействия с группой для создания пространства совместной деятельности, с целью включения группы в социокультурное взаимодействие, необходим эмпирический материал по изучению качества личности воспитанников, их индивидуальных и возрастных особенностей, преобладающих интересов, переживаемого периода развития личности. На этом этапе проведенный панельный опрос позволил зафиксировать положительный эффект, достигнутый педагогом.

В процессе поставленной задачи обучающиеся посетили выставку произведений Е.В. Честнякова в областном музее-заповеднике; встретились с главным режиссером областного театра кукол В.А. Бредисом, главным художником И.В. Мельниковой; посетили художественную мастерскую, увидели процесс воплощения замысла художника. Актеры театра показали этапы работы над созданием сценического образа, раскрыли секреты «оживления» кукол. Экскурсия закончилась просмотром спектакля по сказке Е.В. Честнякова «Щедрое яблоко». Ребята побывали в гостях у участников детской студии «Ефимов кордон» (руководители Р.Е. Обухов и Л.Н. Гладких).

Повторное анкетирование показало, что посещение выставки, театра кукол, общение со сверстниками усилило у большей части детей (75%) интерес к занятиям художественным творчеством и позволило детям самостоятельно выявить и рассмотреть ряд субъективно значимых проблем, включенных в контекст собственной интегративной художественной практики. В процессе данного исследования удалось также выявить особенности мотивации детей разного возраста, что было учтено в дальнейшей работе по созданию пространства совместной деятельности педагога и обучающихся в системе дополнительного образования. Исследование показало, что:

– ведущим мотивом занятий художественной деятельностью для младших школьников явилось желание решить проблемы ближайшего окружения (удивить, порадовать своим творчеством родителей, сделать подарки к празднику и другие);

– для подростков – решить проблемы, имеющие эстетические аспекты (признание ценности своей личности в глазах сверстников);

– для старших школьников – решить проблемы, включенные в контекст профессиональной деятельности (выбор профессии, подготовка к поступлению в специальные учебные заведения).

Необходимо отметить, что, несмотря на предпринятую попытку вызвать у участников интерес к занятиям интегративной художественной деятельностью, пять человек в течение первого года обучения покинули студию, сменив сферу деятельности (занятия спортом, научные кружки).

Интегративный художественный проект как пространство совместной деятельности педагога и обучающихся может быть направлен на формирование субъектной позиции личности через:

– создание пространства самоопределения через моделирование проблемной ситуации в художественной среде, насыщенной возможными вариантами (выбор темы проекта-спектакля);

– постановку творческой задачи на основе межпозиционного анализа проблемы (выбор или написание сценария);

– межпозиционное обсуждение темы как предмета коллективной или индивидуальной творче-

ской деятельности (анализ сценария, распределение ролей);

- знаковую фиксацию результатов межпозиционного обсуждения (составление сюжетной схемы и тематического плана оформления спектакля);

- создание групп в пространстве проекта-спектакля на основе позиционирования к предмету деятельности (групповое или индивидуальное участие);

- выражение субъектной позиции в творческом продукте (изготовление кукол, декораций, создание сценических образов);

- создание, «экспертизу» и реализацию художественного проекта (премьерный показ).

В рамках исследования пространства совместной деятельности педагога и обучающихся как средства формирования субъектной позиции личности, важной задачей было зафиксировать значение роли педагога в данном процессе. Для решения этой исследовательской задачи был выбран метод структурированного лейтмотивно-нарративного интервью, как наиболее адекватный поставленной цели. С точки зрения методологии исследования нарративное интервью обладает необходимым потенциалом выявления скрытых мотивов поведения, а также допущением того, что знания, полученные посредством жизненного опыта, способны снабжать своих носителей когерентной системой взглядов, которая формирует в их сознании правдоподобную картину прошлого. Нарративы индивидуального опыта позволяют «видеть», описывать и понимать эти «способы» [2, с. 67]. Нарративный импульс задавался открытыми вопросами, направленными на выявление того, как занятия в театре глиняной игрушки оказали влияние на жизненные практики бывших участников интегративно-художественной деятельности с точки зрения их субъектной позиции. В приводимых транскриптах выбраны те цитаты, в которых сами участники театра «Ефимов ключик» будучи уже взрослыми людьми, дают оценку деятельности педагога по формированию у них субъектной позиции в процессе совместной интегративной художественной деятельности. Кроме того, по каждому информанту будет показана профессиональная карьера и достижения в области художественного творчества.

Для проверки гипотезы о наличии связи между пространством совместной деятельности педагога и обучающихся и процессом становления субъектности личности, задавался вопрос: «Что Вы считаете самым важным из того, что дали Вам занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки»?

Информант Никита Л., (1993 г.р.) в своем интервью написал следующее: «Очень сложно выделить самое важное, так как важным было все: и умение лепить из глины, и общение с друзьями, и приведение самооценки к адекватному состоянию. Надо отметить, что до начала занятий в театре я был «со-

рванцом», учился без желания, вечно огорчал родителей, пропадал на улице. Да и в начале занятий в театре Татьяне Юрьевне было со мной нелегко, это я сейчас очень даже понимаю. Но у нее получилось заинтересовать меня. Татьяна Юрьевна не только давала нам знания, учила работать с глиной, рисовать и играть в театре, но и учила нас «быть Человеком». Мы много разговаривали на разные темы, обсуждали какие-то события, поступки. Для нас педагог был авторитетом, и мы вместе преодолевали все трудности. Я стал по-другому относиться к людям, к искусству, к родителям. Это и есть, наверное, самое главное, что дали мне занятия в театре. Думаю, что в моей жизни не было бы учебы в академии. Я окончил бы школу, и на этом мое образование закончилось бы. Я, наверное, никогда не научился бы видеть красивое в повседневной жизни, ценить дружбу и взаимовыручку, а довольствовался бы работой на пилораме и своим средним образованием».

В настоящее время Никита – выпускник факультета агробизнеса Костромской ГСХА.

Информант Вадим Ш. (1988 г.р.) являлся постоянным участником спектаклей театра, создавая яркие актерские образы в спектаклях, рисуя декорации и лепя из глины фигурки героев. Будучи школьником, он неоднократно участвовал в конкурсах и фестивалях («Волшебство сказки» в г. Сочи, «В гостях у Карлсона», «Весенняя Кострома» и др.). Работы Вадима были представлены на Всероссийской выставке гончарного ремесла и глиняной игрушки в г. Тверь в 2003 году и были отмечены дипломом. В своем интервью Вадим Ш. написал: «Занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки» привили мне любовь к искусству, что в свою очередь отразилось на выборе профессии архитектора. Посещение этих занятий поспособствовало развитию такого качества как общительность, что неоднократно помогало и помогает мне в работе, в общении с заказчиками, коллегами».

Вадим Ш. в 2005 году поступил на архитектурно-строительный факультет КГСХА, который успешно закончил в 2011 году по специальности «Архитектура». Интересен факт, что в качестве темы дипломного проекта Вадим выбрал тему «Центр традиционной народной культуры в г. Кологриве», проявив при этом теоретическую и практическую готовность к сохранению, воспроизведению, распространению созданных духовных ценностей. Вадим успешно прошел срочную службу в рядах Вооруженных сил РФ (служил в Президентском полку). В настоящее время Вадим ведет активную творческую жизнь, работает в одном из архитектурных бюро г. Москвы.

Информант Дима Т. (1986 г.р.) в 2004 году поменял место жительства, переехав с семьей в Новую Зеландию. Дима поступил учиться в один из художественных вузов (специальность – промышлен-

ный дизайн). Но, несмотря на расстояние, он поддерживает дружеские отношения с участниками коллектива театра. В 2008 году Дмитрий написал ряд декораций к спектаклю «Добрый батюшка Саровский». Ребята были рады получить посылку из Новой Зеландии. Выпускник театральной студии написал: «Моя нынешняя работа в printing industry имеет непосредственное отношение к творчеству, нестандартному мышлению, к креативному подходу в решении задач в области рекламы и печати. Помимо этого, я занимаюсь выставками своих работ. За последние пять лет у меня было около десяти выставок, три из них «соло», и я также представлен в нескольких галереях в Мельбурне и в Новой Зеландии».

Информант Елена Г. (1995 г.р.): «С самых ранних лет я ходила в «Театр глиняной игрушки». Помимо того, что, нам там дали ценнейшие знания, которые в будущем нам очень пригодились: лепить из глины, рисовать, выступать на сцене, говорить правильно, эти занятия дали нам нечто большее. Мы были одной дружной семьей. Нас научили уметь дружить и дорожить дружбой. Уважать старших и уважать их труд. Не причинять боль близкому. Не творить зло. Я прекрасно помню, как наш преподаватель нас учила этому, рассказывая разные поучительные истории. Это сильно влилось мне в душу, и я с тех пор всегда пытаюсь прощать обиды, не злиться ни на кого...». Елена в настоящее время является студенткой архитектурно-строительного факультета КГСХА, выбрав профессию архитектора.

Информант Александр Г. пишет: «Четко вспоминается тот момент жизни, когда наш преподаватель устроила нам незабываемое путешествие в места, где жил и работал великий русский драматург Александр Николаевич Островский, в село Щельково Островского района Костромской области. Мне четко запомнилась дружная атмосфера нашего коллектива, большое количество взрослых людей, приехавших показать свое творчество на фестиваль народных театров. Мы, дети, выступили на открытии фестиваля со своим спектаклем «Снегурочка» и удивили взрослую публику необычным зрелищем с глиняными фигурками и живыми актерами. Посетив усадьбу Островского, мы увидели то, как жил этот великий человек. ...Это путешествие осталось в моей душе и памяти. Именно после него я стал понимать слова великого драматурга: «...Люди ходят смотреть игру, а не саму пьесу – ее можно прочитать. Я считаю самым важным из того, что мне дали занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки», – это качества коммуникабельности, умение общаться в обществе, находить общий язык с любимыми людьми. Занятия помогли мне раскрыться, не быть зажатым, избавили меня от комплексов. Регулярные выступления на сцене воспитали во мне качества

лидера. Я перестал бояться людей и публичности. Я стал понимать искусство разных времен и народов. Чтить старших и помнить, что они сделали для нас. Мы часто ездили в места, где жили великие люди, изучали их творчество, быт, дух их жизни. Думаю, именно это воспитало во мне уважение к чужому творению, зародило творческие мысли и идеи. ... Я считаю, что моя жизнь изменилась кардинально. Не было бы того человека, которым я сейчас являюсь. Так как в моем городе больше не было занятий, которые бы воспитывали во мне любовь к искусству, любовь к жизни, я, как обычная не занятая молодежь, так и не смог бы найти себя. Думаю, я просто проводил бы время с друзьями во дворах, бездумно и бестолково распоряжаясь своим временем».

Информант Галина М. (1986 г.р.) написала следующее: «Участие в работе театра-студии дали мне теплоту общения и радость творчества. Ничто не заменит тех чувств, когда ты спешишь на занятия, чтобы увидиться с ребятами и преподавателем, получить какие-то новые знания и умения. Но ещё большую радость ты испытываешь во время создания своего маленького (или большого) шедевра. Галина М. так описывает самое яркое впечатление того времени: «Любое выступление перед малышами детского сада, их горящие от заинтересованности и удивления глазки. И особенно то, как сказка заставляла малышек замереть, слушать и слышать». Отвечая на вопрос «Если бы этих занятий в Вашей жизни не было, чего бы не было в Вашей нынешней жизни?», бывшая участница театра написала: «...я несу в свою жизнь трепетное отношение к чужому труду и, в частности, к творчеству, не сужу свысока и поспешно – любое творение требует сил, времени, души, пережитых эмоций».

Ирина К. (1986 г.р.): «Теперь попробую описать яркое впечатление. Спектакль «Память», подготовка к нему и первое выступление (примечание: курсив Ирины К.). Помню, как готовили спектакль «Память». Пытались представить себя на месте тех, кто пережил тяжелейшие испытания. Шили и подбирали костюмы, репетировали песни о войне (пытались спеть наш безголосый хор), разносили приглашения участникам и детям войны. Выступать перед такими зрителями было ответственно – соврать было нельзя. Во время спектакля многие плакали, а по окончании зал некоторое время молчал... Но все же у меня осталось ощущение чего-то недоделанного – до конца вжиться в роль матери, потерявшей на войне сына, оставшейся одной без мужа с пятью детьми на руках в голодные послевоенные годы, было не под силу! Теперь понимаю, что это было и невозможно!»

В качестве доказательства значительной роли педагога в формировании субъектной позиции личности через создание пространства совместной деятельности можно привести следующие факты:

– 70% участников театра глиняной игрушки «Ефимов ключик» впоследствии получили высшее образование (родители, имеющие высшее образование: матери – 43%, отцы – 30%);

– получили высшее образование по образовательным программам, близким по содержанию к художественной деятельности (архитектура, культурология, промышленный дизайн, художественная обработка металлов, художественная резьба по дереву и др.) – 23% участников театра глиняной игрушки. Доля родителей, имевших образование или занимавшихся тем или иным видом художественного творчества (архитектор, резчик по дереву, преподаватель ИЗО), составляла 13%;

– в настоящее время выпускники театра глинянок «Ефимов ключик» успешно работают после окончания архитектурно-строительного факультета Костромской ГСХА (специальность «Архитектура»), художественно-графического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова, Красносельского училища художественной обработки металлов, Буйского художественного училища («Художественная обработка древесины»), Костромского ГТУ («Технология художественной обработки металлов»), Ивановской ГТА («Художественное проектирование текстильных изделий»), Ярославского ГПУ им. К.Д. Ушинского («Культурология»).

Таким образом, исследование показало, что социальный опыт, знания, умения и навыки, приобретенные в процессе интегративной художественной деятельности, не обязательно становятся основой будущей профессии. Главное, обучающийся получает опыт самостоятельной свободной ориентации

в различных сферах деятельности, получает возможность для самопознания, самовыражения и самореализации, формируется потребность в получении опыта самостоятельного социального действия. Результатом участия личности в интегративной художественной деятельности является развитая способность интерпретации художественных произведений, что подтверждено самими авторскими работами участников, отличающимися самобытностью и неповторимым авторским стилем. Художественные произведения 80% обучающихся отмечены дипломами участников и лауреатов различных конкурсов. Использование интегративной художественной деятельности в процессе формирования субъектной позиции личности стимулирует выход обучающегося в субъектную позицию по отношению к собственной жизни.

Приведенные эмпирические данные позволяют нам сделать вывод о том, что использование полученных в процессе интегративной художественной деятельности умений и навыков в последующие годы, уже без участия педагога, доказывают, что созданное пространство совместной деятельности педагога и обучающихся явилось средством формирования субъектной позиции личности.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
2. Троцук И.В. Теория и практика нарративного анализа в социологии. – М.: Изд-во «Уникум-центр», 2006. – 207 с.

К ВОПРОСУ ВКЛЮЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются роль и место образования для устойчивого развития в современном мире, предпосылки возникновения и определения понятия «экологический компонент профессиональных компетенций», возможности и особенности включения экологической составляющей в профессиональные компетенции педагога.

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое образование для устойчивого развития, профессиональные компетенции, экологический компонент профессиональных компетенций.

Сложившаяся реальная экологическая ситуация усугубляет социальные, экономические, политические проблемы современного мира. Поэтому неизбежным становится вопрос о необходимости повышения качества экологического образования, расширения и углубления его связи с информационными, технологическими, социально-гуманитарными идеями образования в интересах устойчивого развития.

Вместе с тем анализ итогов Десятилетия ООН по образованию в интересах устойчивого развития (ОУР) показал, что у нас в стране еще не до конца сложилась система деятельности образовательных организаций в данном направлении. В педагогическом сообществе только начинается процесс понимания идей образования для устойчивого развития, их адаптации к нашим условиям, процесс разработки технологий для внедрения образования для устойчивого развития. Недостаточно развита, в целом, педагогическая теория и практика образования для устойчивого развития. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема включения экологической составляющей в профессиональные компетенции педагога. Поэтому содержание экологической составляющей в нашем исследовании строится на идеях образования для устойчивого развития.

Замысел о включении экологического компонента в профессиональные компетенции педагога появился не сразу. До этого достаточно долгое время мы изучали вопросы, связанные с развитием экологического образования, экологической культуры и экологической компетентности личности и при этом поняли, что отдельно взятая экологическая компетентность педагога касается только тех, кто непосредственно занимается вопросами экологического образования и воспитания. Но для нас интерес представляют компетенции всех педагогов, невзирая на преподаваемый ими учебный предмет. Значит, в профессиональных компетенциях педагога должен обязательно присутствовать экологический компонент.

Все эти предпосылки послужили поводом для обращения к трудам отечественных ученых, поскольку понятия «устойчивое развитие», «образование для устойчивого развития», «экологическое

образование для устойчивого развития», на наш взгляд, гораздо чаще употребляются зарубежными авторами и встречаются в содержании международных документов. В этой связи необходимо отметить, что большое значение теме взаимосвязи, взаимобусловленности устойчивого развития и экологического образования придавал академик Н.Н. Моисеев, который утверждал, что «в нынешних условиях широта образования должна достигаться в первую очередь за счет объединения гуманитарного и естественнонаучного знания...» [3]. Отсюда, приходим к выводу, что все науки должны обеспечивать формирование экологической культуры, соответственно, все учебные предметы необходимо экологизировать, т.е. включить в них экологический аспект. Поэтому должна появиться некая «единая арифметика», объединяющая все эти позиции, и она перекликается с идеями об устойчивом развитии, которые необходимо знать и понимать не только всем учителям, независимо от преподаваемого учебного предмета, но и каждому образованному человеку. По мнению Е.Н. Дзятковской, образование для устойчивого развития направлено на формирование устойчивого вектора в мышлении, мировоззрении, культуре, основанного на аксиоматичности экологических императивов в любых видах и любых сферах деятельности человека [1]. Соответственно, в эффективной реализации этих идей на практике важную роль играет профессиональная компетентность педагога и, в свою очередь, это подтверждает необходимость включения экологической составляющей в профессиональные компетенции педагога. Более того, мы еще раз убедились в том, что отдельно взятые экологические компетенции не решают вопросы общекультурного характера, связанные с устойчивым (сбалансированным) развитием, «допустимым развитием», «развитием, согласованным с развитием Природы» и т.д.

Таким образом, появилась потребность в том, что нужно включать в профессиональные компетенции педагога экологическую составляющую. Для этого сначала нами было дано определение понятия «экологический компонент профессиональных компетенций». Под экологическим компонентом профессиональных компетенций мы понимаем сквозную составляющую профессио-

нальных компетенций педагога, которая способствует достижению образовательных целей как результата профессиональной деятельности, основанной на потенциальных возможностях личности (внутренний ресурс) и глобальных вызовов социоприродной среды в интересах устойчивого развития (внешний ресурс).

Затем мы выделили конкретные содержательные конструкторы, разработанные на основе идей образования для устойчивого развития, и спроектировали содержание экологического компонента профессиональных компетенций педагога. Они раскрывают вопросы, связанные с:

- охраной окружающей среды, эффективным управлением природными и человеческими ресурсами, сохранением биологического и ландшафтного разнообразия, рациональной экономикой, безопасностью человека, здравоохранением как вызовов социоприродной среды в интересах устойчивого развития;

- воспитанием гражданственности, корпоративной культуры, ответственности в локальном и глобальном контекстах, основанных на потенциальных возможностях личности;

- выстраиванием отношений на уважении к различным культурам, признании роли коренных народов, сохранении традиций в контексте ценностей ОУР;

- формированием системного, критического, творческого мышления и отношения к жизни, понимания локальных и глобальных проблем, которые являются необходимым условием ОУР;

- выходом за пределы формального образования, поскольку система ценностей, образ жизни и жизненные установки формируются непрерывно, комплексно и многогранно;

- учетом различных местных, национальных и региональных условий, а также глобального контекста, добиваясь равновесия между их интересами, рассмотрением этических аспектов, включая проблемы равенства, солидарности и взаимозависимости нынешнего и будущих поколений в интересах УР;

- организацией диалога между обучающимися, с одной стороны, и властями, социальными институтами – с другой. Такая направленность дает возможность системе образования и компетентному педагогу становиться открытыми в интересах устойчивого развития.

Затем пришло понимание, что экологический компонент профессиональных компетенций способствует:

- 1) воспитанию гуманистического мировоззрения – привитию гражданам социальной ответственности как общечеловеческой ценности и условия выживания людей на Земле;

- 2) экологизации социума – реализации доминанты экологического императива в производ-

ственных отношениях и общественном поведении; социализации природопользования – формирования гуманистических принципов взаимодействия человека со средой посредством гуманитаризации образования;

- 3) актуализации – внедрению в образовательный процесс дисциплин, преимущественно прикладных, привносящих общественно признанный вклад в стабилизацию развития, междисциплинарность – использование в процессе обучения идеологии устойчивого развития в форме синтеза профессиональных навыков и социальной идеи, внедрение ОУР в различные дисциплины, курсы и обучение устойчивому развитию через различные предметы.

На следующем этапе не менее важным оказался процесс выявления нами основного механизма включения экологического компонента в профессиональные компетенции педагога. Этим послужили интерактивные технологии, которые, в свою очередь, явились и средством получения искомым результатов. Среди них можно выделить технологию анализа ситуаций. Используя эту технологию, нам пришлось работать с разного рода реальными и сконструированными экологически ориентированными ситуациями, которые нужно было решать как сложные задачи, рассматривать разнообразные возможности и подходы к решению проблем, заложенных в данных ситуациях [6].

В процессе решения этих ситуаций педагог в своей профессиональной деятельности овладевал такими умениями, как формулирование, систематизация, ранжирование проблемы, осуществление сравнительного анализа на основе разворачивания критического мышления. Развивались при этом такие компетенции, как готовность и способность педагога выражать собственные мысли, уметь слышать и слушать других, аргументировано и обоснованно высказывать свою точку зрения, быть уверенным в себе, в своих возможностях, самостоятельно находить и принимать решения в любой возникшей ситуации и т.д. Все идеи устойчивого развития, которые изложены выше, находили отражение при решении этих проблемных задач. Так, рассматриваемые проблемы были связаны не только с охраной окружающей среды, но и со здоровьем, сохранением биологического и ландшафтного разнообразия, рациональной экономикой, безопасностью человека, укреплением традиций в контексте ценностей образования для устойчивого развития, пониманием локальных и глобальных проблем, открытости и диалога с широким кругом общественных институтов и т.д. Таким образом, это одна из технологий, которая способствовала получению реальных результатов исследования.

Следующим очень важным шагом явилась разработка дополнительной профессиональной программы, раскрывающей особенности образования для

устойчивого развития как вектора формирования профессиональных компетенций педагога. В ней были отражены все выше обозначенные содержательные конструкты, и раскрыты понятия, связанные с образованием для устойчивого развития.

Обобщая, можно выделить исследовательские задачи, которые были решены в процессе включения экологического компонента в профессиональные компетенции педагога:

– выявлены предпосылки возникновения понятия «экологический компонент профессиональных компетенций педагога» и дано его определение;

– определены роль и место экологического компонента профессиональных компетенций педагога в социально-образовательном пространстве;

– составлены содержательные конструкты данного понятия на основе идей образования для устойчивого развития;

– рассмотрены особенности процесса включения экологического компонента в профессиональные компетенции педагога;

– разработана дополнительная профессиональная программа для формирования экологического компонента профессиональных компетенций педагога.

Отсюда следует вывод о том, что экологический компонент имеет место быть в профессиональных компетенциях любого педагога, т.е. становится неотъемлемой его частью независимо от препо-

даваемого учебного предмета; экологический компонент профессиональных компетенций педагога строится на идеях устойчивого развития и имеет общекультурное значение.

Библиографический список

1. Дзятковская Е.Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность. – М.: Образование и экология. – 2015. – 360 с.

2. Моисеев Н.Н. Цивилизация XXI века: роль университетов // Вестник экологического образования в России. – М., 2010. – № 1 (55). – С. 15.

3. Моисеев Н.Н. Экология в современном мире // Вестник экологического образования в России. – М., 2010. – № 1 (55). – С. 21.

4. Халудорова Л.Е. Компетентностный подход как фактор развития нравственно-экологических ценностей педагога // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях: Материалы Всерос. науч. конф. 30–31 марта 2011. – Челябинск, 2011. – С. 69–71.

5. Халудорова Л.Е. Экологическое образование для устойчивого развития как условие совершенствования профессиональных компетенций педагога // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – Томск, 2016. – № 3 (13). – С. 76–80.

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

alenbabenko@yandex.ru, nmargolina@yandex.ru, tnmatytsina@yandex.ru

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЗАДАНИЙ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ ЗА 2016 ГОД ПО КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Настоящая статья посвящена анализу структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области. В работе приведена краткая характеристика контрольно-измерительных материалов по математике. Также описаны содержательные особенности каждого задания единого государственного экзамена по математике. Приведены результаты распределения участников экзамена по математике по тестовым баллам в 2016 году по Костромской области.

Ключевые слова: единый государственный экзамен; анализ структуры заданий; результаты; тестовый балл.

Уже второй год проводилось разделение итоговой государственной аттестации (ИГА) по математике на два уровня: базовый и профильный единый государственный экзамен (ЕГЭ). По итогам проведения ЕГЭ по математике в 2016 году процент участников, сдававших профильный уровень, существенно понизился (см. табл. 1).

Около трети участников экзамена даже не пытаются сдать математику на профильном уровне, что согласуется с выводами методических рекомендаций по некоторым аспектам совершенствования преподавания математики [4].

Приведем краткую характеристику контрольно-измерительных материалов (КИМ) по математике на основе спецификации КИМ ЕГЭ. Опишем некоторые содержательные особенности, которые можно выделить на основе использованных в регионе в 2016 году открытого варианта КИМ [3].

Работа по математике профильного уровня состояла из двух частей. Часть 1 содержала 8 заданий (задания 1–8) базового уровня сложности, проверяющих наличие основных математических знаний и умений. Задания первой части аналогичны некоторым заданиям базового экзамена, но требуют несколько более высокого уровня знаний. Разберем каждое задание с учетом особенностей вариантов, поступивших в 2016 году на Костромскую область.

Задача 1 являлась простейшей текстовой задачей в одно действие, на применение процентов в реальной жизни, требующая от обучающегося интерпретации результата, учёта реальных ограничений (округление с недостатком или избытком).

Задача 2 проверяет сформированность навыка чтения диаграмм и графиков. Выполнение задания 2 требует умения однократного считывания информации, представленной в виде графика.

Задача 3 проверяет знание формул площади, умение находить линейные размеры фигуры, заданной в системе координат.

Задача 4 является задачей по теории вероятностей и содержит простое практико-ориентированное задание, на определение вероятности или на знание некоторых формул и теорем классической теории вероятностей. При выполнении данного задания от учащегося требуется внимательность, а именно умение читать условие, а также умение округлять результат по правилам округления.

Задача 5 проверяет знание и применение стандартных алгоритмов решений простейших трансцендентных уравнений. В 2016 году Костромская область получила вариант, в котором задание пятое содержало простейшее логарифмическое уравнение, решение которого предполагало умение использовать монотонность логарифмической функции.

Задание 6 представляет собой «двухходовую» планиметрическую задачу на основные факты курса планиметрии, за исключением тем «Векторы» и «Координаты». Отметим, что в 2016 году это задание требовало от учащихся Костромской области знания определений тригонометрических функций углов прямоугольного треугольника.

Задача 7 проверяет умение исследовать характер поведения функции, заданной графически, без непосредственного вычисления производной. Обучающемуся необходимо было по графику произ-

Таблица 1

Количество участников ЕГЭ по математике (за последние 3 года) по Костромской области

Учебный предмет	2014		2015		2016	
	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников
математика профильный ЕГЭ	3182	94%	2531	84%	2133	68%

водной сделать выводы о свойствах функции, продемонстрировав знания о связи свойств функции и ее производной. Также показать умение «читать» графики, понимать условия задачи и что требуется найти.

Задание 8 проверяет умение решать простейшие стереометрические задачи на нахождение различных геометрических величин. Задача, требовала знания формулы объема цилиндра и практического представления (или умения увидеть на рисунке) о соотношениях линейных размеров цилиндра и вписанного шара.

Часть 2 содержала 11 заданий (задания 9–19) повышенного и высокого уровней по материалу курса математики средней школы, проверяющих уровень профильной математической подготовки. Задания 9–12 предполагают краткий ответ, а задания 13–19 являются заданиями с полным обоснованием решения, которое экзаменуемый должен записать в бланк ответов, а эксперт по проверке заданий с развернутым ответом ЕГЭ по математике, прошедший предварительное обучение (см. [2]), оценивает его.

Задача 9 была на нахождение значения выражения. Для ее успешного решения от экзаменуемого требуется применить простейшие свойства тригонометрических, показательной и логарифмической функций, а также показать умение преобразовывать выражения, содержащие степени или радикалы. Задание требовало навыков преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень и содержащих квадратные корни.

Задача 10 с прикладным содержанием, которая предполагает работу с формулой. Это задание на подстановку данных в формулу и нахождение требуемой величины путем решения рационального уравнения. От обучающегося требовалось понимание условия и навыки решения уравнений.

Задача 11 представляет собой классическую несложную текстовую задачу, из тех, которые раньше всегда присутствовали на вступительных экзаменах по математике. В 2016 году была предложена классическая текстовая задача «на работу».

Задача 12 является задачей на исследование свойств функции с помощью производной. Обучающийся должен обладать достаточно высоким уровнем подготовки и знаниями начал математического анализа. В предложенном варианте 2016 года было задание на нахождение точки максимума функций. Решение такой задачи требует почти всего комплекса знаний и умений по темам «Производная», «Применение производной к исследованию функции», владения алгоритмом нахождения экстремумов функции.

В 2016 году в структуре заданий КИМ ЕГЭ по математике с развернутым ответом и критериях оценивания их выполнения не произошло заметных изменений (см. [1]). Тематическая принадлеж-

ность заданий осталась неизменной. А именно, № 13 – уравнение, № 14 – стереометрия, № 15 – неравенство, № 16 – планиметрия, № 17 – текстовая задача с экономико-финансовым содержанием, № 18 – задание с параметром, № 19 – дискретная математика, не связанная напрямую с элементами курса математики старшей школы.

Задача 13 представляла собой решение уравнения с отбором корней на промежутке. В предложенных вариантах было два типа заданий:

1) тригонометрическое уравнение, после использования формул приведения, сводящееся к квадратному;

2) логарифмическое уравнение, содержащее тригонометрическую функцию под знаком логарифма.

Задача 14 проверяла умение выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами. Это достаточно сложная стереометрическая задача, особенно пункт б). Задача требовала от обучающегося всего комплекса знаний о параллельности, перпендикулярности прямых и плоскостей в пространстве, о многогранниках, а также умения находить расстояния от точки до плоскости и между скрещивающимися прямыми.

Задача 15 проверяла умение участников ЕГЭ решать сложные неравенства, при этом учитывать условия области допустимых значений, преобразовывать выражения. В предложенном варианте было два типа задания:

1) логарифмическое неравенство, содержащее логарифм по переменному основанию;

2) показательное дробно рациональное неравенство, требующее введения новой переменной.

Задача 16 является геометрической задачей по планиметрии, на выполнение действий с геометрическими фигурами, координатами и векторами. Это задание повышенного уровня сложности, проверяющая почти весь комплекс умений и навыков по планиметрии.

Задача 17 на применение математических методов для решения содержательных задач из различных областей науки и практики, а также интерпретация результата и учёт реальных ограничений. Задача имела экономическое содержание, которая проверяла умения

1) использовать приобретенные знания в практической деятельности и повседневной жизни;

2) решать задачи с процентами;

3) моделировать математическими средствами реальную ситуацию.

Задача 18 содержит неравенства, уравнения, элементарное исследование функций, основные элементарные функции. Данный тип задания предназначен не для обычного среднестатистического ученика. Задачи с параметрами требуют от обучающегося творческого, нестандартного подхода, высокого уровня математической культуры и проверяют свободное владение школьным курсом

сом алгебры и начал математического анализа. В 2016 году был предложен вариант нахождение значения параметра для иррационального или дробно рационального уравнения с учетом области допустимых значений.

Задача 19 посвящена темам: числа, корни и степени; основы тригонометрии; логарифмы; преобразования выражений. Это задание олимпиадного типа и имеет разбивку на несколько подпунктов. Выполнения пункта а) требует от обучающегося:

- 1) творческого подхода к выбору известного алгоритмизированного способа решения;
- 2) умения разобраться в условии задачи;
- 3) математических знаний понятий и фактов на высоком уровне.

Для выполнения пунктов б) и в) обучающиеся должны обладать навыками доказательства различных математических утверждений.

Приведем результаты распределения участников ЕГЭ по математике по тестовым баллам в 2016 году по Костромской области в виде таблицы и диаграммы (табл. 2 и рис. 1).

Исходя из полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Доля участников ЕГЭ по математике в Костромской области, получивших от 81 до 100 баллов по сравнению с другими общеобразовательными организациями субъекта Российской Федерации имеет максимальные значения.

Таблица 2
Результаты распределения участников ЕГЭ по математике по тестовым баллам в 2016 году

Тестовый балл	Первичный балл	Количество человек
0	0	5
5	1	12
9	2	32
14	3	58
18	4	104
23	5	158
27	6	201
33	7	221
39	8	188
45	9	215
50	10	175
56	11	154
62	12	124
68	13	93
70	14	96
72	15	52
74	16	69
76	17	48
78	18	28
80	19	27
82	20	21
84	21	15
86	22	9
88	23	8
90	24	6
92	25	3
94	26	2
96	27	4
98	28	1
99	29	3
100	30	1

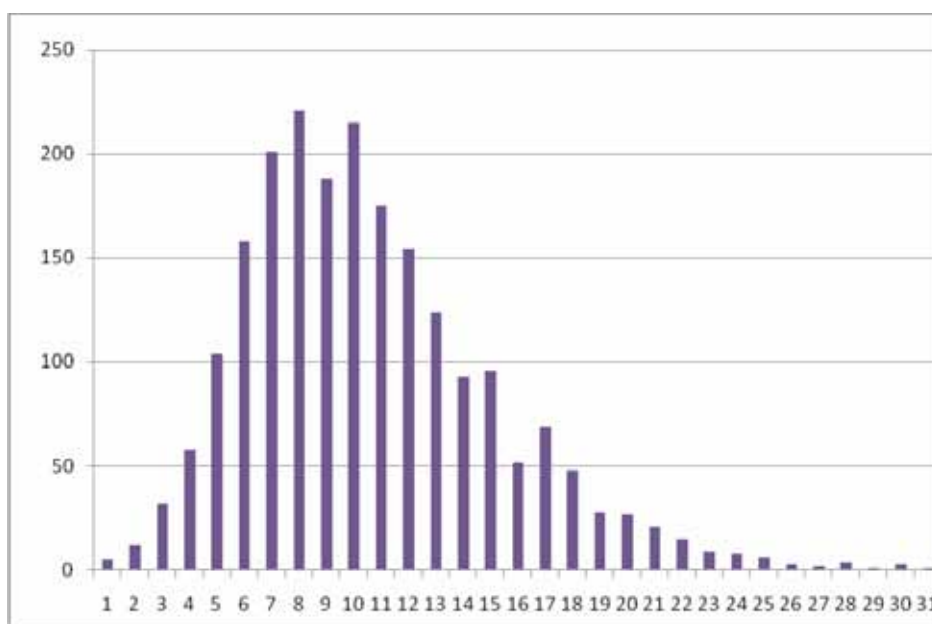


Рис. 1. Диаграмма результатов распределения участников ЕГЭ по математике по тестовым баллам в 2016 году

2. Доля участников ЕГЭ по математике в Костромской области, не достигших минимального балла, по сравнению с другими общеобразовательными организациями субъекта Российской Федерации имеет минимальные значения.

3. Как показывают данные приведенные в таблице 2, наибольшее число участников ЕГЭ по математике получили от 18 до 62 баллов.

4. В Костромской области в 2016 году существенно возросла доля высокобалльных работ участников профильного ЕГЭ по математике. Нет существенных изменений в среднем балле.

5. Резко увеличилась доля участников ЕГЭ, не достигших минимального балла, одна из причин этого увеличения состоит в том, что повысился порог минимального балла с 3 первичных баллов в 2014 году до 6 первичных баллов в 2015–2016 гг.

Библиографический список

1. Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Анализ результатов проверки заданий с развернутым ответом единого государственного

го экзамена по математике за 2015 год // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 2. – С. 14–16.

2. Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. 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.

3. Образец варианта ЕГЭ по математике (профильный уровень). Основная волна. 06 июня 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alexlarin.net/ege/2016/060616.html> (дата обращения 05.09.2016).

4. ФГБ НУ «Федеральный институт педагогических измерений» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/> (дата обращения 05.09.2016).

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ПУТАНИЦА: ВИТГЕНШТЕЙН О ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПСИХОЛОГИИ*

В статье поднимается вопрос о некоторых актуальных проблемах современной психологии. В конце 40-х годов XX столетия Л. Витгенштейн писал о концептуальной путанице в психологии и о соблазнительности экспериментов. В статье предлагается интерпретация этого тезиса. Утверждается, что метод эксперимента не самоценен, его «плодотворность» зависит от того, с какими понятиями (в качестве предмета исследования и предмета психологии) он ассоциирован. Распространена точка зрения, когда развитие психологии рассматривается как череда утрат. Вместе с тем все эти утраты можно рассматривать и как обретения, поскольку движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс: вместе с каждой утратой очередного предмета становится ясно, что, конечно же, психическое есть только что «утраченное», но и, несомненно, нечто сверх того. Поэтому правомерен взгляд на историю психологии как на обретение наукой своего подлинного предмета. По-настоящему фундаментальной наукой психология станет, когда начнет рассматривать психику в ее полном объеме. Для этого придется отказаться от мешающих психологии чужих парадигм (естественнонаучной или гуманистической) и вспомнить о том, что психика – уникальный научный объект и предмет, к постижению которого вряд ли приложимы в полной мере способы познания, выработанные в других науках. В статье отстаивается трактовка предмета как внутреннего мира человека, прослеживаются преимущества такой трактовки.

Ключевые слова: психология, наука, Л. Витгенштейн, И. Кант, предмет науки, метод, внутренний мир.

Прежде всего, сделаем необходимое уточнение, касающееся названия статьи. Кому-то использование такого слова применительно к науке об удивительном, возвышенном и совершенном (Аристотель) может показаться неуважительным. На самом деле это, разумеется, не так. Выражение «концептуальная путаница» (также «путаница в психологии»), конечно же не автора настоящей статьи, а принадлежит выдающемуся философу и логике Людвигу Витгенштейну (1889–1951). В период с мая 1946 по май 1949 г. Л. Витгенштейн записал свои мысли и соображения о психологии, которые были изданы под названием «Заметки о философии психологии» [1]. Было бы слишком просто, если бы Божественный Людвиг (по выражению В. Руднева) сам в точности разъяснил, что в данном случае имеется в виду. По обыкновению он этого не сделал, поэтому нам придется интерпретировать, точнее, в соответствии с данной ситуацией, толковать это не вполне ясное высказывание.

Обратимся к тезису из трактата Л. Витгенштейна «Заметки о философии психологии». Он невелик по объему, поэтому приведем его целиком: «Путаница в психологии не может быть объяснена ссылкой на то, что она является «молодой наукой». Ее состояние нельзя даже сравнить с состоянием физики в ее молодые годы. И тем более – с состоянием некоторых ветвей математики (Теорией множеств). Ибо, с одной стороны, существует экспериментальный метод, а с другой – концептуальная путаница; как и в некоторых ветвях математики – концептуальная путаница и методы доказательств. В то время как в математике можно быть уверен-

ном, что метод доказательства может быть полезным, даже если он плохо понят, в психологии плодотворность экспериментов весьма соблазнительна. Напротив, в психологии именно это является проблематичным, и существуют эксперименты, которые, как полагают, решают проблемы, в то время как из них ускользают именно тревожащие вещи» [1, с. 151].

Тезис, повторим, известный, но содержание нуждается, как представляется, в некотором комментарии. Причем подчеркнем, что возможный и обстоятельный комментарий может оказаться размером с небольшую книгу. Поэтому из всех потенциально возможных направлений комментария выберем, учитывая ограниченность объема публикации, только одно.

Начнем с эксперимента. Исторически получилось так, что эксперимент приобрел особую ценность как метод в первую очередь в естественных науках. Как справедливо отмечает В.С. Степин, естествознание, основанное на соединении математического описания природы с экспериментальным ее исследованием, формировалось в результате культурных сдвигов, осуществлявшихся в эпоху Ренессанса и перехода к Новому времени. «Идея эксперимента как метода познания и проверки истинности научных суждений могла утвердиться только при наличии следующих мировоззренческих установок. Во-первых, рассмотрения результатов эксперимента, которые представляют собой продукт искусственного, человеком сотворенного, как принципиально неотличимого от естественных природных состояний; во-вторых, представление о том, что экспериментальное вмешательство

* Работа выполнена при поддержке РГНФ грант 15-06-10716.

в протекание природных процессов создает феномены, подчиненные законам природы и выявляет действие этих законов. В-третьих, рассмотрения природы как закономерно упорядоченного поля объектов, где индивидуальная неповторимость каждой вещи как бы растворяется в действии законов, которые управляют движением и изменением качественного многообразия вещей и одинаково действуют во всех точках пространства и во все моменты времени» [17, с. 564]. «Все эти мировоззренческие установки, предполагающие особые смыслы фундаментальных универсалий культуры (природы, человека, пространства и времени, деятельности, познания), складывались в эпоху становления базисных ценностей техногенной цивилизации. Они не были присущи традиционалистским культурам. Их не было ни в Античности, ни в европейском Средневековье» [17, с. 564].

Как известно, осмысление процессов, происходивших в сфере естествознания в Новое время, было осуществлено И. Кантом. Собственно, Кантом и было сформулировано представление о естественных науках, которое, легло в основу понимания психологии как естественной науки. Хотя Кант с известным основанием может считаться и вдохновителем гуманитарного подхода в науке, в данном аспекте его влияние на психологию появилось значительно позже. Как нам представляется, роль Канта в возникновении и становлении научной психологии, как ни удивительно, в полном объеме еще не раскрыта.

Обратим внимание на то, что кантовская критика рациональной психологии в известной мере предопределила дальнейшее развитие психологии как эмпирической науки. «Рациональная психология как доктрина, расширяющая наше самопознание, не существует; она возможна только как дисциплина, устанавливающая спекулятивному разуму в этой области ненарушение границы, с одной стороны, чтобы мы не бросились в объятия бездушного материализма, а с другой стороны, чтобы мы не заблудились в спиритуализме, лишенном основания в нашей жизни; она скорее напоминает нам, чтобы мы видели в этом отказе разума дать удовлетворительный ответ на вопросы любопытствующих, касающиеся того, что выходит за пределы земной жизни, его же указание обращать свое самопознание не на бесплодную чрезмерную спекуляцию, а на плодотворное практическое применение, которое, хотя всегда и направлено только на предметы опыта, тем не менее, заимствует свои принципы из более высокого источника и определяет наше поведение так, как если бы наше назначение выходило бесконечно далеко за пределы опыта, стало быть, за пределы земной жизни» [3, с. 382].

В плане дальнейшего развития эмпирической психологии нельзя пройти мимо одного замечания Канта, имеющего для будущего психологии несо-

мненное методологическое значение. В предисловии к «Антропологии» (1798) Кант отмечает, что «учение, касающееся знания человека и изложенное в систематическом виде (антропология), может быть представлено с точки зрения или физиологической, или прагматической» [4, с. 351]. Фактически, здесь речь идет об основаниях эмпирической науки. И хотя Кант строит свою антропологию как прагматическую, возможность систематического изложения антропологии с точки зрения физиологической (и, следовательно, психологии как частной науки) остается. Та возможность, которая «потенциально» содержалась в программе Вольфа, была артикулирована Кантом (правда, пока для антропологии). Не будем забывать, что психология (эмпирическая) могла рассматриваться как часть антропологии, а, следовательно, «перенос» на психологию является достаточно правомочным.

В апреле 1787 года в предисловии ко второму изданию «Критики чистого разума» Иммануил Кант рассуждал о том, как определить, находится наука на верном пути или же движется ощупью. Вслед за математикой верным путем, по мысли Канта, пошло естествознание. «Естествоиспытатели поняли, что разум видит только то, что сам создает по собственному плану, что он с принципами своих суждений должен идти впереди согласно постоянным законам и заставлять природу отвечать на его вопросы, а не тащиться у нее словно на поводу, так как в противном случае наблюдения, произведенные случайно, без заранее составленного плана, не будут связаны необходимым законом, между тем как разум ищет такой закон и нуждается в нем. Разум должен подходить к природе, с одной стороны, со своими принципами, сообразно лишь с которыми согласующиеся между собой явления и могут иметь силу законов, и, с другой стороны, с экспериментами, придуманными сообразно этим принципам для того, чтобы черпать из природы знания...» [3, с. 84–85].

Можно полагать, что судьбу психологии во многом предопределили кантовские слова, которые представляются своеобразным методологическим требованием к психологии, *если она захочет быть наукой*. Действительно, создается устойчивое впечатление, что многие психологи последующих поколений принимали «вызов», стараясь с удивительным упорством решать именно эти две задачи: экспериментировать и вычислять.

Кант пишет в «Метафизических началах естествознания» (1786): «эмпирическое учение о душе должно всегда оставаться далеким от ранга науки о природе в собственном смысле, прежде всего потому, что математика неприменима к явлениям внутреннего чувства и к их законам... Но даже в качестве систематического искусства анализа или в качестве экспериментального учения учение о душе не может когда-либо приблизиться

к химии, поскольку многообразие внутреннего наблюдения может здесь быть расчленено лишь мысленно и никогда не способно сохраняться в виде обособленных [элементов], вновь соединяемых по усмотрению; еще менее поддается нашим заранее намеченным опытам другой мыслящий субъект, не говоря уже о том, что наблюдение само по себе изменяет и искажает состояние наблюдаемого предмета. Учение о душе никогда не может поэтому стать чем-то большим, чем историческое учение и – как таковое в меру возможности – систематическое учение о природе внутреннего чувства, т. е. описание природы души, но не наукой о душе, даже не психологическим экспериментальным учением» [4, с. 60]. Кантовские слова оказали огромное влияние на последующее развитие психологии. К ним прислушивались и безоговорочно соглашались, кто-то пытался оспорить справедливость того или иного тезиса.

Итак, естественно-научная модель психологии негативно – через критику психологии – задана. Кантовская критика состояла в следующем: 1) психология не может использовать математику; 2) психология не может экспериментировать; 3) в психологии нельзя выделить устойчивые элементы (как в химии); 4) самонаблюдение нарушает естественное течение душевных процессов. Как известно, полностью ответил на кантовскую критику, разработав *под кантовские требования* свою физиологическую психологию, Вильгельм Вундт. Для темы нашей статьи особенно важно подчеркнуть, что используя метод эксперимента, он дал основания считать психологию экспериментальной наукой...

Можно констатировать, что использование эксперимента постепенно становится неотъемлемой характеристикой психологии, а утверждения, что психология не может экспериментировать расцениваются как анахронизм. Хотя и ограничения экспериментального подхода осознаются [3].

Обратим внимание на второй аспект акцентированного вопроса: напомним, имеется в виду использование эксперимента в тех научных областях, которые были сопряжены с психологией. Более или менее систематическое использование метода эксперимента к исследованию психологических вопросов можно проследить с середины XVIII столетия. До этого времени была распространена точка зрения, согласно которой экспериментирование в психологии вообще неприменимо [15, с. 309].

Не вдаваясь в дискуссии, сформулируем это по-другому: экспериментирование представлялось неуместным и не имеющим особого смысла. Это было время, когда ученые развивали «психологию своим анализом психической жизни, который всем еще обязан пронизательности философа, склонного к созданию стройных систем» [18, с. 18]. Поэтому данные, полученные с помощью эксперимента,

были реально не нужны: для подтверждения спекулятивных рассуждений было вполне достаточно внутреннего опыта (философская интроспекция, которую не стоит путать с научной).

К.А. Рамуль выделяет несколько этапов, пройденных «психологическим экспериментом в его историческом развитии» [15, с. 309]. Психологический эксперимент на первой, начальной стадии своего развития, продолжавшейся приблизительно до середины XIX столетия, до экспериментальных работ Фехнера, Гельмгольца и др., характеризуется, по К.А. Рамулю, следующими общими чертами: вопрос, который пытаются решить экспериментальным путем, касается количественной стороны сравнительно простого явления – остроты зрения или наименьшего угла зрения, под которым можно еще видеть предметы, продолжительности положительного последовательного образа, величины порога различения, величины пространственного порога осязания и т.д. Общий метод состоит в том, что берут определенное раздражение и постепенно изменяют его до тех пор, пока не наступит определенный эффект, после чего определяют величину раздражения, при которой эффект впервые наступил [15, с. 309–310].

Первые психологические опыты по своему общему методу представляются вполне аналогичными простым физическим опытам. Самонаблюдение при этих первых опытах носит элементарный характер, высказывания испытуемых касаются обыкновенно лишь наличия или отсутствия эффекта [15, с. 310]. При этом слабо развито стремление путем контролирования условий опыта, многократного повторения, статистической обработки результатов, придать им большую точность и надежность [15, с. 310]. П. Фресс отмечал, что «успехи физиологии ощущений заставили признать влияние пространственно-временных условий и вообще участие психического в феноменальном отчете субъекта в своем опыте» [18, с. 27]. Поэтому неудивительно, что первые психологи были физиологами, а иногда и химиками. Поскольку речь идет об области «пограничной» между физиологией органов чувств и «нарождающейся» психологией, то полезно, чтобы не совершить ошибку, особенное внимание обратить на конкретные цели и задачи исследователей-экспериментаторов. Нам уже неоднократно приходилось отмечать, что нет достаточных оснований считать исследования в области психофизики и времени реакции разработкой экспериментальной психологии. Повторим, что эти исследователи не были психологами и решали другие задачи.

Густав Теодор Фехнер (1801–1887) – автор знаменитых «Элементов психофизики» (1860). «Этот труд по праву считается первым трудом по экспериментальной психологии» [18, с. 28]. С мнением П. Фресса, конечно, не согласиться нельзя, но на

некоторых обстоятельствах остановиться, все же, следует. Частично потеряв зрение в результате неудачного физического эксперимента, Г.Т. Фехнер приходит к мысли о занятии психофизикой. Что такое психофизика, по Фехнеру? Психофизика – точная теория об отношениях между душой и телом и вообще между физическим миром и психическим миром. Фресс, безусловно, прав, утверждая, что «значение деятельности Фехнера определяется не его первоначальной мотивацией, а тем, что он взялся за психологическую проблему, создал экспериментальные методы ее решения и, наконец, попытался сделать обобщение, которое он назвал законом Вебера и которое ныне мы называем законом Фехнера» [18, с. 29]. Но чтобы понять смысл деятельности Фехнера, не обойтись без выявления его мотивов. Э. Боринг пишет в «Истории экспериментальной психологии»: «Фехнер дал четкое представление о природе психофизики как точной науки о функциональных отношениях или отношениях между душой и телом». Это представление выступило в качестве *raison d'être* оправдания всего его труда.

Наконец, мудрый вывод Фехнера о том, что он не в силах вести исследования психофизики по полной программе, а должен ограничить себя изучением ощущений, причем не ощущений вообще, а интенсивности ощущений. Он полагал, что окончательное доказательство его взглядов в одной области могло бы привести, в конце концов, к распространению этих взглядов на другие области» [21, с. 122]. Важно подчеркнуть, что психофизика понадобилась Фехнеру «для того, чтобы показать всю мнимость дуалистической проблемы, которая исчезнет, если будет найдено уравнение, верно отражающее отношения между душой и телом» [21, с. 123]. Отсюда понятно, что создавать психологию как науку или тем более конструировать методы для нее он вовсе не собирался. Поэтому Боринг прав, когда пишет о том, что Фехнером «был создан экспериментальный метод; этот метод не уступал по своему значению всему остальному и был порождением фехнеровского темперамента вопреки Гербарту» [21, с. 122]. Напомним, что Герbart, ратовавший за психологию как науку, тем не менее, отрицал возможность достоверного психологического эксперимента. Возможность же существования психологии как науки находилась вне интересов Фехнера (в отличие, например, от экспериментальной эстетики, которой Фехнер с энтузиазмом, ему свойственным, занимался).

Таким образом, можно констатировать, что психологии от Фехнера остался метод (она его позаимствовала, включив психофизику в *структуру психологии*). Но разрабатывался метод эксперимента Фехнером как психофизический, а не психологический. По мнению К.А. Рамуля, психофизический эксперимент Фехнера, в отличие от

более ранних психологических и психофизических опытов, имеет следующие особенности: 1) использование специально выработанных экспериментальных процедур – методов едва заметных различий, истинных и ложных случаев и средней ошибки, 2) стремление к получению максимально возможно точных и надежных результатов, находящее выражение в многократном повторении того же опыта с последующей математической обработкой полученных результатов [15, с. 311]. «Выработка специальных методов психофизического исследования означает начало, можно сказать, «психологизации» психологического эксперимента, начало перехода психологии от пользования экспериментальными методами, заимствованными от физики или физиологии, к пользованию своими собственными, специально психологическими методами, а многократное повторение того же опыта с последующей математической обработкой полученных результатов означает начало перехода в зарождающейся экспериментальной психологии от более или менее дилетантского и вследствие этого неточного экспериментирования к более точному научному исследованию» [15, с. 311].

Сам Фехнер подчеркивал специфику *психофизики* как области, в которой возможно экспериментирование: «Психофизический эксперимент, до сих пор находивший лишь случайное место то в физическом, то в физиологическом кабинете для опытов, выступает теперь с претензией на свое собственное помещение, свою собственную аппаратуру, свои собственные методы» (цит. по [15, с. 312]). К.А. Рамуль, что особенно важно подчеркнуть, отмечает, что эксперимент на этом этапе имеет черты, сходные с экспериментами в прошлом: во-первых, элементарный характер исследуемых явлений; во-вторых, количественный характер опыта; в-третьих, сравнительно незначительная роль самонаблюдения. По точной характеристике О. Кюльпе, доундтовский эксперимент выглядит так: «Самонаблюдением не занимаются, испытуемые подобны автоматам, которых раздражают, и которые на это реагируют» (цит. по [15, с. 311]).

Подведем итоги. Г.Т. Фехнер, бесспорно, внес огромный вклад в разработку экспериментального метода. Поскольку Фехнер был не экспериментальным психологом, а психофизиком, это был психофизический метод. Фехнер разработал конкретные методические процедуры (метод истинных и ложных случаев, средних ошибок, минимальных изменений), реализующие психофизический метод. Психофизический подход Фехнера был включен последователями (в первую очередь В. Вундтом) в физиологическую, экспериментальную психологию. При этом вся психофизика была переосмыслена. Фехнеровское разделение на внутреннюю и внешнюю психофизику было отброшено. Психофизика стала интерпретироваться в духе

психофизического параллелизма, тогда как Фехнер придерживался теории тождества. Э. Боринг по этому поводу писал: «...точка зрения Фехнера на отношения между душой и телом не была точкой зрения психофизического параллелизма, а скорее соответствовала тому, что определяется как *гипотеза тождества*» [21, с. 123]. Методы Фехнера в экспериментальной психологии были применены к изучению другого предмета. Фехнер, таким образом, является одним из предшественников экспериментальной психологии: сам Фехнер психологом не был и психологические вопросы не разрабатывал. Здесь уместно заметить, что пионером собственно психологического измерения был Христиан Вольф [23; 24]: он ввел понятие психометрики и полагал, что величину удовольствия можно измерить сознаваемым совершенством, а степень внимания – продолжительностью аргументации, которую человек в состоянии проследить.

Нельзя не отметить вклад в разработку проблематики эксперимента в психологии Н.Н. Ланге. Он не только был сторонником использования эксперимента и тонким экспериментатором, что позволило получить результаты, вызвавшие резонанс в мировой психологии и широко обсуждавшиеся на страницах научных журналов в Европе и Америке, но и одним из первых (уже в 1893 году) дал исторический очерк использования метода эксперимента в научной психологии и проанализировал возможности этого метода [5]. Кратко остановимся на анализе, сделанном Ланге. Ланге отмечает, что психологический эксперимент имеет особую ценность преимущественно в трех отношениях:

- 1) значение психологического эксперимента как улучшающего самонаблюдение;
- 2) значение эксперимента как особого логического метода (т.е. особого логического приема открытия зависимости между психическими явлениями);
- 3) значение эксперимента как средства измерения психических явлений.

Кроме того, Н.Н. Ланге выявляет значение объективного эксперимента в психологии («такого, в котором исследователь изучает психическую жизнь иного существа по ее внешним проявлениям или знакам в виде разнообразных движений и слов» [5, с. XXXIV], усматривая его в экспериментах над гипнотизированными и в опытах над животными.

Знаменитое исследование Н.Н. Ланге, посвященное «закону перцепции», также выполнено методом эксперимента. Н.Н. Ланге характеризует закон перцепции следующим образом: «Мое исследование привело меня к убеждению, что в основе всех этих процессов лежит один принцип, один и тот же закон, и при том закон весьма общего характера и весьма своеобразного содержания. Этот общий закон можно выразить так: *процесс всякого восприятия состоит в чрезвычайно быстрой смене целого ряда моментов или ступеней, при-*

чем каждая предыдущая ступень представляет психическое состояние менее конкретного, более общего характера, а каждая следующая – более частного и дифференцированного» [5, с. 1].

Не имея возможности проанализировать дальнейшее развитие эксперимента, отметим лишь, что в дальнейшем происходит расширение применения эксперимента. Во-первых, по сравнению с вундтовскими требованиями он применяется не только для исследования элементарных психических явлений, но и для изучения высших психических функций. Во-вторых, используется не как вспомогательный, а как основной [10; 11]. В-третьих, появляются новые возможности эксперимента, он начинает использоваться как источник получения новых фактов: создаются условия и фиксируются результаты. В-четвертых, появляются новые возможности эксперимента, связанные с моделированием ситуаций [8; 9]. В-пятых, происходят изменения в уровне строения метода, метод усложняется за счет того, что используется не одна базовая категория, а их сочетание, используются более сложные моделирующие представления [13; 11]. В-шестых, изменения касаются того, что сам метод включается в другие концептуальные схемы.

Впрочем, здесь не время и не место заниматься оценкой метода эксперимента в психологии в целом. Отметим лишь, что сам В.Вундт в работе 1913 года проницательно заметил, что эксперимент без направляющей роли философии не может привести к успеху [3]. Фактически о том же писал уже в 60-е годы XX столетия известный психолог М.С. Роговин: «Каким бы диссонансом это не звучало в настоящее время, когда результаты экспериментального метода представляются чуть ли не единственным критерием научности, этот метод сам по себе дает мало повода для размышлением над содержанием научных понятий и над их исторической природой» [15, с. 2]. Завершая обсуждение фрагмента о «соблазнительности» эксперимента в психологии, отметим, что метод эксперимента не самоценен, его «плодотворность» зависит от того, с какими понятиями (в качестве предмета исследования и предмета психологии) он ассоциирован.

Не вполне ясно, что имеется в виду под собственно «путаницей» в психологии. Действительно, не надо быть великим логиком и философом, чтобы утверждать наличие путаницы в психологии. При обилии различных психологических путаниц разного ранга и масштаба, рискнем предположить, что речь здесь идет о путанице весьма существенной, притом не являющейся следствием молодости означенной науки. Нам представляется, что на эту роль может претендовать главная психологическая путаница – путаница в определении предмета психологии. О предмете психологии написано много, но на наш взгляд, в данном аспекте

чрезвычайно важным представляется понимание предмета психологии как уровневого образования.

В свое время нами было опубликовано несколько статей, где были сформулированы требования к трактовке предмета, выявлены основные функции, которые предмет науки призван выполнять [7; 11; 8; 9; 10]. Но вместе с тем есть аспекты проблемы предмета, которые до сих пор не получили необходимой разработки. К числу таких значимых аспектов проблемы предмета психологии относится концепт «совокупный предмет». Совокупный предмет, несомненно, является производным от реального предмета, который характеризует сущность понимания психического, но вместе с тем выполняет важнейшую функцию определения пространства психической реальности. Иными словами, совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу. И далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет.

Примером крайне неудачного определения совокупного предмета психологии, как хорошо известно из истории психологии, может явиться «сознание». При этом причины тотальных неудач на этом исследовательском пути часто остаются без методологического анализа. Проблема в том, что сознание человека явно не представляет собой целостность, способную к «самодвижению» (выражаясь языком философов). Попробуем пояснить этот совсем не простой вопрос.

Как давно и хорошо известно, сознание представляет собой вырванный из ткани души кусок душевного аппарата. И поскольку граница между сознанием и бессознательным крайне нечетка, это провоцирует исследователей на бесконечное выяснение, где эта граница, и как они – сознание и бессознательное – должны соотноситься. «Кровотокающий» след делает неизбежным обращение именно в эту сторону. С фрейдовских времен хорошо известно, что наличие предсознательного делает эту границу принципиально рыхлой, а противопоставление сознательного и бессознательного приводит в тупик. Ибо, сознание – не та целостность, на которой можно конструктивно строить науку. Отметим, что ситуация усугубляется, когда совокупный предмет психологии оказывается оторванным от его физиологической основы (как неизбежно происходит в случае с сознанием). Стойкое желание соотносить сознание и мозг упирается в известные варианты решения психофизиологической проблемы, что абсолютно не продвигает нас на пути постижения законов психики, которые исследователи интересуют в первую очередь.

Впрочем, из истории психологии хорошо известно, что обстоятельства выделения психологии в самостоятельную науку были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета: с одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»).

На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Как справедливо отмечает Д.А. Леонтьев, человека можно рассматривать одновременно как природный объект, индивидуальность, а с другой как личность, которая имеет внутренний мир, который характеризуется через его содержание и через те взаимодействия, в которые надо вступить с миром, чтобы позволить ему раскрыться [6]. Биологической основой, реализующей структуру внутреннего мира, является физиологическая функциональная система поведения, в которой выделяются и морфологически фиксируются отдельные отделы нервной системы человека, и прежде всего головного мозга [20]. И если внутренний мир человека может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть отделен от человека. Внутренний мир, как мы уже отмечали, возникает через восприятие субъектом его собственных потребностей и переживаний, и в дальнейшем своем существовании он неотделим от потребностей и переживаний конкретного человека. Проживание жизни (с внутренней стороны) и есть поток изменений внутреннего мира, в каждый момент жизни, вплетенный в реальные действия и поступки, обеспечивающий эти действия и поступки. На основе сказанного можно заключить, что внутренний мир человека – это живой мир и потребностно-эмоционально-информационная субстанция, представляющая внутренний мир, – это живая субстанция [20; 21].

Обратим внимание, что такие идеи не вполне соответствуют представлению философии науки об однозначной отнесенности психологии к классу социогуманитарных дисциплин. Стоит подчеркнуть, что в настоящее время мы наблюдаем чрезвычайно бурный рост числа исследований в области так называемых нейронаук. Нейронауки, как известно, представляют собой междисциплинарную область знаний, занимающуюся изучением нейронных процессов. В настоящее время нейронауки включают в себя ряд таких областей как когнитивная наука, химия, информатика, инженерия, лингвистика, медицина, психология и др.

Конечно, здесь не время и не место обсуждать эту глобальную проблему сколь-нибудь подробно. Отметим как итог настоящей статьи, что перспектива развития психологии видится в использовании категории «внутренний мир человека» как предмета современной психологии. По нашему мнению, это дает возможность сопряженного исследования внутреннего мира человека и мира человеческой жизни. Как можно полагать, возможно создание принципиально новых методов исследования психического, основанных на идеях юнговской амплификации.

Библиографический список

1. *Витгенштейн Л.* Заметки о философии психологии. Т. 1. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. – 192 с.
2. *Вундт В.* Психология в борьбе за существование // Новые идеи в философии. Сб. десятый: Методы психологии II. – СПб.: Образование, 1913. – С. 93–131.
3. *Кант И.* Сочинения в шести томах. Т. 3. – М.: Мысль, 1964. – С. 799.
4. *Кант И.* Сочинения в шести томах. Т. 6. – М.: Мысль, 1966. – С. 743.
5. *Ланге Н.Н.* Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. – Одесса: Типография Шт. Одесского военного Округа, 1893. – 297 с.
6. *Леонтьев Д.А.* Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2006. – С. 134–147.
7. *Мазилев В.А.* Теория и метод в психологии. – Ярославль, 1998. – 356 с.
8. *Мазилев В.А.* Методология психологии. – Ярославль, 2007. – 369 с.
9. *Мазилев В.А.* Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 1. – С. 58–73.
10. *Мазилев В.А.* Стены и мосты. – Ярославль, 2004. – 236 с.
11. *Мазилев В.А.* Интеграция психологического знания: методологические проблемы. – Ярославль, 2008. – 112 с.
12. *Мазилев В.А.* Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 3. – С. 9–24.
13. *Мазилев В.А.* Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 28–32.
14. *Мазилев В.А.* Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, 2007. – С. 42–48.
15. *Рамуль К.А.* Введение в методы экспериментальной психологии. – Тарту: Тартусск. гос. ун-т, 1966. – 328 с.
16. *Роговин М.С.* Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1968. – 28 с.
17. *Степин В.С.* Наука // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+, 2009. – С. 562–566.
18. *Фресс П.* Развитие экспериментальной психологии // Экспериментальная психология / ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып. 1, 2. – М.: Прогресс, 1966. – С. 15–98.
19. *Хант М.* История психологии. – М.: АСТ, 2009. – 836 с.
20. *Шадриков В.Д., Мазилев В.А.* Общая психология. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.
21. *Boring E.* A History of experimental Psychology. 2nd ed. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1950. – XXI, 777 p.
22. *Boring E.* A History of Introspection // Psychological Bulletin. – 1953. – № 3. – V. 50. – P. 169–189.
23. *Wolff Ch.* Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae ac theologiae naturalis tractationem via sternitur. – Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. – 680 s.
24. *Wolff Ch.* Psychologia rationalis, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide innotescunt, per essentiam et naturam animae explicantur et ad intimiorem naturae ejusque auctoris cognitionem profutura propontur. – Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1734. – 720 s.

Мазилев Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор

Слепко Юрий Николаевич

кандидат психологических наук

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

dec.pf@yspu.org

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: НОВАЯ ТРАКТОВКА

Статья посвящена анализу работ выдающегося отечественного психолога В.Д. Шадрикова, посвященных исследованию деятельности. В настоящей статье упор делается на раскрытии, недостаточно отраженного в наших предыдущих работах, вопроса о понимании деятельности в связи с новой формулировкой предмета психологии как мира внутренней жизни человека. В первую очередь необходимо понять, в чем состоит специфика психологического анализа деятельности. Точнее, какова его цель в сравнении с философским и другими видами исследования деятельности. Решение этого вопроса составляет достаточно важную задачу ввиду того, что понимание деятельности лишь как философской категории не является достаточным. Понимание внутренних, психологических факторов и механизмов реализации деятельности должно расширять наше представление о деятельности. Делается вывод, что в последних работах В.Д. Шадрикова сформулировано новое понимание деятельности. Преимуществом нового понимания деятельности является уточнение, конкретизация ее внутренних детерминант, которые рассматриваются теперь не просто как система внутренних условий деятельности, а как внутренний мир человека, который в деятельности и развивается.

Ключевые слова: психология, деятельность, внутренний мир человека, В.Д. Шадриков, предмет психологии.

В последние несколько лет научной обществу были представлены несколько крупных исследований известного российского психолога В.Д. Шадрикова – «Психология деятельности человека» (2013) [8] и учебник для академического бакалавриата «Общая психология» (2015) [9]. Оценить высочайшее методологическое и теоретическое значение этих работ В.Д. Шадрикова для современной психологической науки еще предстоит. Тем не менее, мы уже обращали внимание на ряд важных для развития психологии позиций, представленных и развиваемых в новых исследованиях В.Д. Шадрикова [4; 5].

В настоящей работе мы бы хотели обратить внимание читателей на, недостаточно отраженный в наших предыдущих работах, вопрос о понимании деятельности в связи с новой формулировкой предмета психологии как мира внутренней жизни человека. В первую очередь мы должны понять, в чем состоит специфика психологического анализа деятельности. Точнее, какова его цель в сравнении с философским и другими видами исследования деятельности. Решение этого вопроса составляет достаточно важную задачу ввиду того, что понимание деятельности лишь как философской категории не является достаточным. Понимание внутренних, психологических факторов и механизмов реализации деятельности должно расширять наше представление о деятельности.

Помимо решения этого вопроса важнейшим является понимание представлений В.Д. Шадрикова о структурных характеристиках деятельности. Выделение в процессе философского анализа таких компонентов деятельности как цель, средства, результат, процесс, раскрывает прежде всего предметный уровень ее реализации. Психологический же анализ подразумевает выделение таких харак-

теристик деятельности, которые обеспечивают ее реализацию на мотивационно-целевом уровне, уровне способностей человека, регуляции, контроля деятельности и др. Итак, обратимся в первую очередь к пониманию места психологического анализа в изучении деятельности человека.

Начать следует с определения деятельности, данного В.Д. Шадриковым в 1982 году [7]. При первом систематическом изложении своей теории системогенеза деятельности, под деятельностью автор понимал «специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [7]. Развитие теории деятельности привело автора к тому, что он предложил рассматривать деятельность человека в контексте существования других важнейших категорий психологии – жизни и поведения. Так, В.Д. Шадриков пишет, что «длительное время в отечественной психологии доминировало понятие «деятельность». Данное понятие, несомненно, обладает большой объяснительной силой. Но оно затрагивает только часть нашего бытия. В стороне остаются понятия «поведение» и «жизнь» [8, с. 24]. В связи с этим понимание деятельности как категории психологического анализа становится, по мнению автора, более полным и точным, когда оно объединяется с изучением понятий поведение и жизнь.

Определяя понятие *жизнь*, В.Д. Шадриков пишет: «Жизнь человека представлена цепью событий, поступков и действий, которые он совершает в определенных условиях, и внутренней активностью, через которую эти действия и события совершаются... С психологической точки зрения, для нас наиболее важным является внутренние условия,

определяющие действия и поступки человека, его внутренний мир... Жизнь человека можно определить как существование его во внешнем мире от рождения до смерти благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке» [8, с. 30–31].

Несколько забегая вперед, отметим, что для В.Д. Шадрикова понятие жизнь является более широким, чем понятия поведение и деятельность. А так как эти понятия и реальности, лежащие за ними, взаимообусловлены, общая характеристика и поведения, и деятельности будет строиться исходя из понимания категории жизнь. В последнем принципиально важным является выделение внешних и внутренних условий жизни человека. Причем именно внутренние условия выступают с точки зрения В.Д. Шадрикова причиной существования условий внешних. Также здесь мы должны отдельно указать на тот факт, что психологический анализ жизни человека подразумевает изучение именно внутренних условий ее существования.

Далее В.Д. Шадриковым предлагается определение понятия *поведение*, которое выступает «конкретным способом существования человека и действий, обеспечивающих это существование» [8, с. 31]. Конечно, понятие поведение относится, прежде всего, к предмету исследования в объективной психологии, бихевиоризме, необихевиоризме, где оно рассматривается преимущественно в контексте анализа стимульно-реактивных форм активности человека и животных. Однако рассматриваемый здесь подход предлагает более широкую интерпретацию поведения человека, не сводимую лишь к стимулам, реакциям, подкреплениям, моделям поведения и пр. Правда, если автор называет поведение конкретным способом существования человека, это не отменяет необходимости сравнительного анализа других способов и форм существования.

Переходя к определению понятия *деятельность*, В.Д. Шадриков отмечает, что оно синонимично понятию труд. Поэтому определение деятельности включает в себя как представление автора о взаимосвязи понятий жизнь, поведение, деятельность, так и о труде как самостоятельной категории. Автор пишет следующее: «Труд-деятельность» – это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека» [8, с. 31]. Итак, если поведение человека рассматривается как способ его существования, то деятельность – как конкретный способ поведения человека. Деятельность обладает такими характерными особенностями, как наличие цели и направленность на результат,

осознанность, создание и использование специальных средств для получения результата.

Здесь необходимо особо отметить, что предложенное понимание деятельности хорошо согласуется с результатами философского анализа, согласно которым деятельность характеризуется целью, средствами, результатом, а также процессуальностью. Между тем, такое понимание деятельности носит, прежде всего, предметный характер, тогда как нас интересует психологическая сторона проявления деятельности человека. В связи с этим В.Д. Шадриков уточняет, что «в психологическом изучении деятельности как способа бытия человека нас, прежде всего, интересуют те сущностные силы человека, благодаря которым он и обеспечивает свое существование. Откуда берутся эти сущностные силы, каков онтогенез этих сил, как они реализуются в деятельности, каков системогенез этих сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях» [8, с. 32]. Это является задачами психологического изучения деятельности человека.

Итак, в данном случае достаточно четко определена цель психологического анализа деятельности. Притом, что по своей предметной структуре она может быть сведена к ее философскому пониманию в виде цели, средств, результата и процесса реализации, психологическое понимание должно быть ориентировано на понимание внутренних источников ее реализации, а также их развития. В связи с этим далее перейдем к пониманию В.Д. Шадриковым внутренних, психологических факторов реализации деятельности, которые автор называет сущностными силами человека.

Прежде чем мы представим позицию В.Д. Шадрикова в отношении последних, особо следует отметить следующий важный момент. Развитие представлений автора о деятельности в последние 30–35 лет происходило не изолированно от решения проблемы предмета психологической науки. То есть нельзя понять современный подход В.Д. Шадрикова к деятельности без обращения внимания к его исследованиям предмета психологии. Сам автор пишет об этом следующим образом: «В своем изложении мы будем исходить из того, что сущностью человека является содержание мира его внутренней жизни. Остановимся теперь более подробно на содержании понятия «внутренний мир человека», так как это понятие будет активно использоваться при рассмотрении сущностных проблем деятельности. В нашем толковании понятие деятельность можно через раскрытие сущности человека действующего» [8, с. 44–45].

О новом понимании предмета психологической науки мы уже писали в других наших работах [4; 5]; также читатель может познакомиться с ним более подробно в двух последних работах автора [8; 9]; поэтому обратимся к использованию понятия «внутренний мир человека» при понимании внут-

ренных, психологических факторов реализации деятельности. Учитывая, что новое понимание предмета психологической науки, а также внутренних механизмов и факторов реализации деятельности требует специального анализа, постараемся тезисно отразить идеи В.Д. Шадрикова, не уходя далеко от предмета настоящей работы.

1. Рассматривая подходы А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадриков неоднократно обращает внимание, что одной из ключевых проблем психологии деятельности является понимание роли внешних и внутренних факторов в реализации, развитии деятельности. В этом плане В.Д. Шадриков занимает в большей степени отличную от традиционной позицию и формулирует свою идею следующим образом: «Длительное время (1930–2000) в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности. Главным фактором формирования внутреннего мира выступал внешний мир, окружающая человека среда... В реальности же, как мы подчеркивали выше, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются... Мы еще раз подчеркнем, что внутренний мир начинает формироваться с переживаний человеком самого себя, своих органических ощущений» [8, с. 45–46].

Итак, позиция В.Д. Шадрикова в отношении взаимодействия внутренних и внешних факторов в формировании внутреннего мира человека отличается от традиционной, господствовавшей в психологии (подчеркнем, что и в психологии деятельности в том числе) на протяжении длительного времени – приоритету внешних, общественных факторов автор противопоставляет (но не исключает) ведущую роль внутренних условий как в развитии психической жизни человека, так и в развитии его деятельности.

Однако, говоря о приоритете внутренних условий, автор не стремится их жестко противопоставить внешним условиям и факторам. Речь идет не о выборе либо того, либо другого, а о их единстве в процессе жизнедеятельности человека. В.Д. Шадриков пишет, что «внешний мир един с внутренним, ибо во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через деятельность предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ внешнего мира всегда носит черты оперативного образа» [8, с. 49].

2. Итак, внутренним условиям отдается приоритет в формировании и развитии психической жизни человека. В контексте поставленного нами вопроса требуется уточнение того, что подразумевается под ними, в чем выражаются эти внутренние условия. Ответ на этот вопрос составляет с точки зрения В.Д. Шадрикова определение и понимание предмета психологической науки, психи-

ки, души человека. Автором следующим образом определяется сущность внутреннего мира человека: «Все идеальные компоненты психологической системы деятельности связаны с переживаниями. Следовательно, вся информация, составляющая содержание внутреннего мира, будет пронизана переживаниями. Внутренний мир человека, – продолжает автор, – представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия... Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека» [8, с. 49–50]. Таким образом, источником психической жизни человека, в том числе и его деятельности, являются имеющиеся у него потребности, на основании переживания реализации которых внутренний мир развивается, формируется, приобретает черты индивидуальности и неповторимости.

При этом понимание внутреннего мира, души человека как субстанции позволило автору предложить универсальный принцип ее понимания: «Говоря о душе как субстанции, не сводимой к ее проявлениям – отдельным ощущениям, восприятиям, мыслям, чувствам, стремлениям, желаниям, духовным состояниям, – мы фактически реализуем принципы системного подхода. Целое не сводится к частям, его составляющим, целое обладает новыми системными качествами» [8, с. 50].

3. На основании определения внутреннего мира человека, внутренних условий как источника жизни человека автором предлагается и понимание сути деятельности человека, точнее основного принципа не только начала формирования деятельности, но и ее реализации. Вместе с пониманием внутреннего мира человека, как источника развития деятельности, понимание механизма ее реализации и дальнейшего развития будет ответом на поставленный нами вопрос о внутренних, психологических факторах реализации деятельности. Так, В.Д. Шадриков обобщает: «В контексте нашего исследования в дальнейшем будем помнить, что сущностью субъекта деятельности является его внутренний мир и что, с одной стороны, требования деятельности реализуются через внутренний мир, а, с другой стороны, в деятельности развивается внутренний мир человека» [8, с. 57].

От понимания сущностных сил как задачи психологического изучения деятельности далее следует обратиться к пониманию решения В.Д. Шадриковым вопроса о том, как последние обеспечивают функционирование и структуру деятельности человека. Это позволит, в свою очередь, перейти к пониманию системогенеза сущностных сил при реализации целей деятельности в конкретных условиях.

В первую очередь важно задаться вопросом, чем принципиально не устраивают В.Д. Шадрико-

ва рассмотренные подходы к пониманию психологической структуры деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна? Конечно, с одной стороны, у автора возникает вопрос – является ли вообще строение деятельности по А.Н. Леонтьеву психологической структурой, а по С.Л. Рубинштейну она фактически редуцируется до деятельности – действий. С другой же стороны, принципиальное критическое отношение к результатам представленных подходов относится не к области строения деятельности, а к возможности прикладного использования этих конструкций. В.Д. Шадриков пишет об этом следующее: «Понятия психологической структуры деятельности, рассмотренные ранее (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), имеют важное методологическое значение, но они не раскрывают системы деятельности, которую можно было бы использовать для решения прикладных задач» [8, с. 101]. То есть, так или иначе, но структурные особенности деятельности в рассмотренных подходах отражены. Однако, не просто их прикладное применение, а адекватное реальной практике человеческой деятельности применение вызывает сомнения.

При этом, отчасти солидарен с В.Д. Шадриковым и В.П. Зинченко, критикуя в одном из своих интервью возможности практического использования теоретических представлений о деятельности А.Н. Леонтьева: «будучи главой школы, он (т. е. А.Н. Леонтьев – В.М., Ю.С.) должен был написать вразумительную книгу с эмпирическими обоснованиями по поводу теории деятельности. И этих эмпирических обоснований было много: обширные материалы по памяти, то, что было наработано в 30-е годы – Запорожцем по интеллекту, Гальпериным по орудийной деятельности. А он же «вяжет, вяжет», и получают одни абстракции, концептуально-понятийная марксистская вязь с загонщиками, охотниками, отражениями, со стоимостью марксовой... Среди этой вязи теряются в высшей степени интересные идеи о деятельности, о сознании, о смысле и т. д., тогда как есть богатейший эмпирический материал!» [цит. по: 3, с. 318].

В действительности оценка В.П. Зинченко теории А.Н. Леонтьева является отражением более широкой проблемы связи теоретических принципов всего деятельностного подхода с реальной практикой психологической работы. На эту проблему особое внимание обращает А.Г. Асмолов [1], актуализируя вопрос использования основных принципов теории деятельности в психологии. Он отмечает: «Между основными принципами общепсихологической теории деятельности и богатым эмпирическим материалом, полученным при опоре на эту теорию, образовался, по нашему мнению, ощутимый разрыв. Вследствие этого теория деятельности, порожденная запросами практики, начинает порой восприниматься как «чистая» теория, оторванная от практики» [1, с. 118].

Проводя критику подходов А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадриков опирается на результаты разработки системного подхода П.К. Анохиным. Обращаясь к проблемам развития системного подхода, а также проблеме формулировки понятия система, поставленным П.К. Анохиным, В.Д. Шадриков указывает, что «системология должна определить системообразующий фактор, чтобы перевести системный подход в конструктивное русло. В качестве такого фактора, как показывает Анохин, может выступать конкретный результат деятельности системы, который определяет ее функционирование» [8, с. 101]. И далее продолжает: «Как мы видели, именно результат психологической системы деятельности не стал предметом специального анализа в рассмотренных работах. Основное внимание авторов сосредоточено на анализе мотива и цели» [8, с. 101]. То есть, стремясь разработать проблематику исходных оснований деятельности, был недостаточно разработан вопрос о функциях деятельности, о том, для чего она реализуется, и как процесс ее реализации влияет на развитие самой деятельности.

Итак, с точки зрения В.Д. Шадрикова, за определением психологической структуры деятельности должно следовать и определение психологической системы деятельности, в которой ключевым, системообразующим фактором будет выступать результат деятельности системы. Соответственно результат будет определять не только функционирование, но и развитие системы, которое В.Д. Шадриков называет процессом системогенеза деятельности. Результат, являясь и функцией деятельности, и ее конечным продуктом, связан с целью деятельности, так как «параметры результата должны быть доступны субъекту до получения результата» [8, с. 102]. Именно в форме цели эти параметры и представлены субъекту в процессе деятельности.

Определившись с целью и результатом как системообразующими факторами реализации деятельности субъекта, мы должны вслед за автором понять, как формируется психологическая функциональная система деятельности. В данном случае ответ был уже дан ранее, когда мы проводили анализ понятия внутреннего мира человека. Последний является не только источником психического развития человека вообще, но и развития деятельности субъекта в частности. Сам В.Д. Шадриков указывает на это следующим образом: «В потоке жизни, состоящем из действий и поступков, идет постоянная смена информационных моделей, обеспечивающая конкретные действия и поступки. Актуальные модели переходят в потенциальные, которые в своем единстве составляют часть внутреннего мира. Внутренний мир развивается в деятельности и в деятельности реализуется» [8, с. 102].

Итак, вектор цели и результата, рассматриваемый как системообразующий фактор процесса

реализации и развития деятельности, является основанием и для разработки собственно структуры психологической системы деятельности. Утверждая, что последняя «должна состоять из компонентов, обеспечивающих достижение желаемого результата» [8, с. 103], В.Д. Шадриков предлагает собственную модель психологической функциональной системы деятельности. Учитывая, что настоящая модель предложена автором достаточно давно (1982 г.) [7] и апробирована в самом широком круге исследования, постараемся отразить основные ее положения тезисно.

Исходными основаниями для построения психологической функциональной системы деятельности являются уже описанные выше идеи В.Д. Шадрикова о том, что, во-первых, результат является системообразующим фактором деятельности, во-вторых, человек является субъектом этой деятельности. Соответственно, человек, обладая потребностями, мотивами, включается в реализацию деятельности для того, чтобы удовлетворить и реализовать их. Самостоятельная постановка субъектом цели деятельности как раз и служит для реализации его потребностей и мотивов.

Выделяя, таким образом, три ключевых компонента деятельности – мотивы, цели, результат, В.Д. Шадриков определяет в качестве одного из ключевых факторов, связывающих их, переживания самого субъекта.

Результат деятельности, как ее системообразующий фактор, может быть проанализирован по трем ключевым параметрам – производительности, качеству и надежности. Их роль сводится к тому, что субъект, обладающий определенной мотивацией деятельности, соотносит свои мотивы с параметрами нормативного результата, а также субъективным представлением о производительности, качестве и надежности этого результата. В результате происходит формирование субъективной цели, которая, соотносясь с мотивацией деятельности, определяет личностный смысл деятельности.

Таким образом, автор описывает переход представления субъекта о нормативно-одобренном результате деятельности в личностно значимый результат, представленный в форме субъективной цели.

Итак, процесс запуска деятельности связан с ее принятием, определением смысла (через формирование субъективной цели). Далее субъект переходит к реализации деятельности, о чем В.Д. Шадриков пишет: «Под влиянием мотивации и цели в деятельность вовлекаются ресурсы внутреннего мира во всем их многообразии. Это вовлечение осуществляется по функциональному принципу. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте. Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и кри-

терии предпочтительности той или иной модификации и способов ее достижения» [8, с. 104–105].

Под реализацией деятельности подразумевается выполнение определенных действий, необходимых и достаточных для получения результата. Однако, они отражают лишь предметный уровень деятельности, тогда как на уровне психологическом вслед за образованием субъективной цели формируется представление о программе деятельности. Сложность формирования последней достаточно хорошо описывается самим автором: «Деятельность субъекта направляют представление о результате (цель) и программа деятельности. При этом необходимо, чтобы была проведена декомпозиция цели на подцели отдельных действий, для каждой подцели должны быть установлены критерии достижения подцели и критерии предпочтительности. Осуществляется это в процессах принятия решений. Программа деятельности фиксирует, что, как и когда должен делать субъект, какое действие совершить, чтобы получить запланированный результат. Программа деятельности формируется на основе мотивации, представления о результате, на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий, сопоставление их с нормативными способами действия и условиями, в которых они должны осуществляться. Программа деятельности разрабатывается на основе принятия решений по каждому параметру. Процесс принятия решений включен в каждый компонент деятельности... Вся программа деятельности реализуется субъектом с учетом его личностных качеств: способностей, воли, богатства внутреннего мира» [8, с. 105–106].

Столь большая цитата из работы автора была необходима для того, чтобы показать не только сложность процесса реализации деятельности на психологическом уровне, но и для сравнения степени проработанности этого уровня деятельности в теории В.Д. Шадрикова в сравнении с подходами А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

Напомним, что у А.Н. Леонтьева действия и операции, являясь единицами анализа деятельности, определяются субъектом исходя из цели и условий выполнения конкретной деятельности. Стоит напомнить, что и цели, и условия деятельности – это внешние детерминанты, определяющие деятельность субъекта. В подходе же С.Л. Рубинштейна, при сохранении первостепенной значимости внешней детерминации деятельности, последняя с точки зрения В.Д. Шадрикова по сути редуцирована до действий.

Завершая анализ подхода В.Д. Шадрикова к пониманию деятельности, сформулируем ряд выводов. Причем логика обобщения будет соответствовать поставленным ранее вопросам – каковы источники реализации деятельности, каков механизм ее реализации, структура и развитие.

Во-первых, основой психологического изучения деятельности для В.Д. Шадрикова является понимание тех сущностных сил человека, которые обеспечивают человеку его существование. Решая этот вопрос, автор ставит задачу изучения источников сущностных сил, их онтогенеза и системогенеза в процессах реализации целей деятельности. Соответственно, психологический анализ деятельности гораздо шире изучения тех условий, в которых она реализуется. Он включает в себя понимание мира внутренней жизни человека, под которым автор понимает «потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия... Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека» [8, с. 49–50]».

Итак, в основе реализации деятельности лежат особенности функционирования и развития мира внутренней жизни человека. Однако взаимосвязь деятельности и внутреннего мира человека не односторонняя, так как деятельность выступает механизмом развития внутреннего мира человека, которое В.Д. Шадриковым называется системогенезом сущностных сил.

Во-вторых, важнейшим положением теории деятельности В.Д. Шадрикова является авторское понимание взаимосвязи трех психологических категорий – жизни, поведения и деятельности. Рассматривая жизнь как наиболее широкую по психологическому содержанию категорию, автор сводит поведение к совокупности конкретных способов существования человека и действий, их обеспечивающих. Проявляясь в объективной форме в виде событий, поступков, действий, жизнь человека определяется внутренними, субъективными причинами, составляющими содержание мира внутренней жизни человека. Соответственно и деятельность, рассматриваемая автором как конкретное выражение поведения, как конкретные целенаправленные, осознанные способы существования человека, имеет в качестве источников своего функционирования внутренние причины.

В-третьих. Представленное понимание взаимосвязи жизни, поведения и деятельности является следствием развития авторской позиции на психологическое определение понятия деятельность. Руководствуясь позицией В.С. Степина [6] о том, что деятельность имеет как предметную, так и субъектную структуру, мы пришли к заключению, что наиболее точным определением понятия деятельность, отражающим обе ее структурные области, является определение, данное В.Д. Шадриковым в 1982 году. С его точки зрения деятельность является «специфически человеческой формой отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преоб-

разование в интересах людей; в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [7, с. 21]. Причем под преобразованием самого себя автор имеет в виду не только удовлетворение потребностей и реализацию мотивов, но и развитие психологических особенностей человека в деятельности.

Однако, развитие теории деятельности В.Д. Шадрикова и работа над новым пониманием предмета психологической науки [8; 9] позволили автору включить деятельность в более широкий круг проблем психологии человека и соотнести ее с категориями жизни и поведения. Понимание деятельности как способа и средства реализации поведения человека позволило объединить ее с категорией труд. В результате было сформулировано новое определение понятия деятельность: «Труд-деятельность» – это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека» [8, с. 31]. Учитывая, что источник деятельности лежит во внутреннем мире человека, в его сущностных силах, которые в деятельности и развиваются, на наш взгляд принципиальных различий, дающих возможность отвергнуть предыдущее определение, нет. Деятельность по-прежнему направляется мотивами, целью, представлением о результате; в деятельности создаются и используются средства достижения результата; в деятельности происходит преобразование самого человека. Преимуществом же нового понимания деятельности является уточнение, конкретизация ее внутренних детерминант, которые рассматриваются теперь не просто как система внутренних условий деятельности, а как внутренний мир человека, который в деятельности и развивается.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Основные принципы психологической теории деятельности // А.Н. Леонтьев и современная психология / под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 118–128.
2. *Зинченко В.П.* Деятельность // Большой психологический словарь / под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 135–138.
3. *Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е.* Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
4. *Мазилев В.А., Сленко Ю.Н.* Новые перспективы психологии деятельности // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 162–163.

5. Мазиллов В.А., Сленко Ю.Н. Психология деятельности: итоги и перспективы // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 150–155.

6. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза

профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

8. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

9. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. – М.: Изд-во «Юрайт», 2015. – 411 с.

УДК 159.923

Курышева Ольга Васильевна

кандидат психологических наук, доцент
Волгоградский государственный университет
o.kurysheva@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ СХЕМ САМОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования возрастных схем самости. Возрастная схема самости определяется как схема самости, основным содержанием которой являются социально обусловленные обобщенные представления о возрасте и возрастных характеристиках, содержащиеся в индивидуальном опыте и организующие и направляющие информацию о self, связанную с возрастом. Возрастная схема самости отражает значение возраста как критерия социальной идентичности и характеризует место и значение возрастных характеристик в структуре Я-концепции.

Установлено, что содержательным ядром таких представлений является осознание индивидом факта существования в социальном мире в контексте актуальных возрастных характеристик и интерпретация, на основании этого, своего места в нем как члена определенной возрастной группы.

Доказывается взаимосвязь возрастных схем и особенностей возрастной идентичности. Схематизированные возрастом индивиды не зависимо от возраста склонны усиливать негативное аутостереотипизирование на групповом уровне и видеть типичного представителя ин-группы в более негативном свете, чем их асхематизированные сверстники. На индивидуальном уровне установлены возрастные различия: схематизированные подростки приписывают себе более позитивные характеристики, а члены других возрастных групп, схематизированные возрастом, склонны в большей степени приписывать себе негативные аутостереотипы, чем асхематизированные респонденты.

Ключевые слова: теория схем, схема самости, возрастная схема самости, субъективный возраст, возрастная идентичность, возрастные стереотипы, возрастная группа.

В современной когнитивной психологии понятие схема получило широкое распространение и используется в решении многих проблем социальной [3; 7], экспериментальной психологии [10], психологии личности [8; 9], психотерапии [11]. Основы теоретического понимания схемы были заложены в рамках теории схем в широком круге работ [3; 4; 7; 9; 12].

В самом общем виде схемы могут быть определены как когнитивные структуры, которые репрезентируют «знания о концепте или типе стимула, включая его признаки и отношения в ряду других атрибутов» [4, с. 98.]. Схемы включают основанные на прошлом опыте гипотезы и ожидания, касающиеся определенного объекта или ситуации. Они представляют собой индивидуальные когнитивные карты, следуя которым индивид способен распознавать и интерпретировать реальность. В основе этого лежат основанные на верованиях, ожиданиях и предубеждениях индивида стандарты оценки себя и своей деятельности, имеющие социально разделяемый характер и представленные в социальных суждениях. Схемы влияют на интерпретацию неопределенной или недоступной информации, осуществляя ее канализацию в соответствующем направлении [1, с. 122–125].

Обобщенные знания относительно собственной персоны получили название схемы самости

(self-schemas). По мнению Н. Markus, они представляют собой «основанные на прошлом опыте когнитивные обобщения человека о самом себе, которые организуют и определяют обработку информации, связанной с собственным self» [7, с. 64]. Содержанием схем самости являются значимые с позиции самого индивида представления о себе, которые включаются в Я-концепцию и становятся основой для интерпретации собственного поведения или поведения других.

Для акцентирования влияния, которое схемы самости оказывают на самовосприятие человека, Н. Markus использовал термин «схематический», обозначая тем самым те характеристики самости, которые имеют ключевое значение для самовосприятия. Индивид, схематизированный определенным признаком или характеристикой, будет уделять ему повышенное внимание, интерпретируя как свою отличительную особенность [7]. Соответственно, вся информация о self, будет канализироваться на основе существующей схемы самости, собираясь вокруг схематизированного признака и внося перекосы и искажения в содержание и структуру Я-концепции [1, с. 122–125].

Существующие исследования включают широкий диапазон признаков, лежащих в основе схемы самости. В частности, изучены гендерные, сексуальные схемы самости, схемы, в основе которых

лежит независимость, экстравертированность, депрессивность, лишний вес и т. д. [4; 7; 11; 12].

Вопрос о том, какие особенности имеют схемы самости, основанные на возрастных признаках, интересует исследователей, начиная с 90-х гг. прошлого века. Впервые возрастные схемы самости описаны в работе J. Mueller, S. Wonderlich и K. Dugan. Они установили, что сила схематизации зависит от возраста респондента: чем старше индивид, тем большее значение имеет возраст для самопонимания, тем более развернутыми значениями он представлен в Я-концепции [10].

Заметный вклад в исследование возрастных схем самости внесли работы J. Montepare. Рассматривая их в контексте проблемы возрастного самосознания, она доказала, что наличие возрастных схем самости и сила схематизации влияет на самовосприятие индивидом возрастных характеристик и повышает значимость связанных с возрастом аспектов образа Я [8; 9].

Анализируя возрастные схемы пожилых людей, W. Sadler приходит к выводу, что они содержат представления о том, какие личные признаки и способности подвергаются возрастным изменениям, как и когда это происходит. Эти представления влияют на то, как люди интерпретируют происходящие с ними возрастные изменения и какие стратегии социальной адаптации выбирают [13, с. 18–32].

В то же время круг существующих исследований возрастных схем самости достаточно узок и включает, преимущественно, зарубежные работы, содержательным ядром которых выступают измерения степени возрастной схематизации, ее влияния на ряд других переменных. Учитывая многоаспектность категории возраста, специфику возрастных характеристик в различные возрастные периоды, на наш взгляд, представляется целесообразным расширить спектр исследовательских вопросов, в том числе анализ содержания и структуры возрастных схем самости, их специфику в различных возрастных группах, а также их вклад в конструирование возрастной идентичности.

В частности, нами проведено исследование возрастных схем самости подростков и пожилых людей. Установлено, что базовыми компонентами возрастной схемы подростков являются обобщенные представления о возрасте, которые связаны с взаимоотношениями с противоположным полом, внешностью и планами на будущее. Ведущей тенденцией возрастной схемы самости является построение жизненной перспективы [2].

Исследование возрастных схем самости пожилых людей доказало, что схематизированные возрастом индивиды полагают, что возраст оказывает влияние на широкий круг характеристик и ситуаций, а также считают непривлекательной возрастную ин-группу, приписывая себе негативные стереотипы старости. Асхематизированные инди-

виды, напротив, думают, что возраст влияет только на здоровье и демонстрируют положительное отношение к возрастной группе [6].

Настоящее исследование посвящено психологическому анализу содержания и структуры возрастных схем самости, их взаимосвязи с характеристиками возрастной идентичности. Под возрастной схемой самости нами понимается схема, основным содержанием которой являются социально обусловленные малоосознаваемые обобщенные представления о возрасте и возрастных характеристиках, содержащиеся в индивидуальном опыте и организующие и направляющие информацию о self, связанную с возрастом. Возрастная схема самости отражает значение возраста как критерия социальной идентичности и характеризует место и значение возрастных характеристик в структуре Я-концепции.

Сделанный теоретический анализ, результаты эмпирических исследований позволяют предположить, что возрастная схема самости может быть рассмотрена в качестве результирующей характеристики процесса социальной идентификации и может отражать специфику возрастной идентичности. С этой точки зрения содержание возрастной схемы самости отражает особенности интерпретации индивидом возрастных характеристик, связанных с его членством в возрастной группе, а степень возрастной схематизации проявляет значимость для индивида возрастных характеристик, его эмоционально-оценочное отношение к возрасту.

В рамках данной работы для нас представляется важным выявить особенности содержания и степени возрастной схематизации, их специфику у респондентов разных возрастных групп. А также взаимосвязь возрастных схем самости с особенностями возрастной идентичности.

Для исследования содержания и структуры возрастной схемы самости и степени (уровня) возрастной схематизации использован опросник, являющийся модификацией опросников, применяемых в обсуждаемых ранее исследованиях [8; 9]. При обработке результатов подсчитан суммарный показатель возрастной схематизации, а также показатели влияния возраста на ту или иную сферу (самоотношение, внешность, физическое состояние, деятельность, общение с коллегами, общение с родственниками, общение с друзьями, жизненные планы, отношение к жизни).

Для исследования особенностей возрастной идентичности применен авторский опросник возрастной категоризации и стереотипизации (разработан и апробирован в соавторстве с Е.А. Пахтиной).

Предварительно респондентам предлагалось написать не менее трех качеств, характеризующих типичного представителя пяти возрастных групп: ребенка (до 7 лет), подростка (12–15 лет), юноши (девушки) (20–30 лет), взрослого (35–45 лет) и по-

жилого человека (60–70 лет). На основании полученных результатов был сформирован список, в который вошли наиболее часто встречаемые характеристики каждой из возрастных групп, а также прилагательные «молодой» и «старый» как базовые характеристики возрастных стереотипов. В качестве возрастных категорий в список были включены названия представителей пяти основных возрастных групп – Ребенок, Подросток, Юноша / Девушка, Взрослый человек, Пожилой человек.

Полученный список предъявлялся респондентам дважды. В первый раз они должны были оценить, насколько каждая из характеристик свойственна типичному представителю ин-группы, во второй – свойственна лично им как человеку определенного возраста.

В качестве дополнительных переменных изменялись хронологический и субъективный возраст.

Для количественного анализа результатов использован пакет статистических программ SPSS Statistics 17.0. Применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ, дисперсионный анализ (ANOVA), параметрические методы сравнения двух выборок (критерий t-Стьюдента для независимых выборок).

Выборку респондентов составили 200 человек: 50 человек подросткового возраста (12–15 лет), 50 человек молодежного возраста (20–25 лет), 50 человек взрослых (38–45 лет) и 50 человек пожилых (60–75 лет).

Анализ мер центральной тенденции показывает, что показатели средних значений возрастной схематизации в целом по выборке находятся на средне-низком уровне (2,65). Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) показывают достоверное влияние возрастной группы на индекс возрастной схематизации. Самые высокие значения характерны для подростковой и пожилой возрастных групп, а самые низкие – для взрослой возрастной группы (таблица 1).

На наш взгляд, это связано с различным социальным статусом возрастных групп. Взрослая возрастная группа имеет приоритетный социальный статус и, следовательно, для ее членов возраст является признаком, повышающим самооценку и не вызывающим беспокойства. В таком случае возрастные характеристики являются нормативными и в большинстве случаев не акцентируются в структуре Я-концепции.

В других возрастных группах, имеющими, по сравнению с взрослой возрастной группой, маргинальный статус, возраст сопряжен с низкой самооценкой в контексте ин-группового членства и является характеристикой, вызывающей беспокойство и обращающей на себя внимание.

Анализ средних значений отдельных компонентов возрастной схемы самости в целом по выборке показывает, что наибольшее выражение получают переменные «Жизненные планы», «Отношение к жизни» и «Физическое состояние», что позволяет предположить их приоритетную роль в интерпретации возрастных характеристик (таблица 2).

Для подтверждения этого проведен корреляционный анализ и построена корреляционная плеяда (рис. 1). Результаты показывают, что эти же показатели являются центром корреляционной плеяды. Их содержательной интерпретацией, на наш взгляд, является бытийность, существование индивида в мире в настоящий момент времени.

Как видно из рисунка, обсуждаемые показатели связаны с такими переменными возрастной схемы самости, как Деятельность, Внешность и Самоотношение. Они проявляют социальный контекст интерпретации возрастных характеристик и отражают социальные характеристики бытийности, специфику ее проявленности в социальном мире. Возраст, преломляясь через социальный контекст и становясь характеристикой социальной идентичности, соединяет экзистенциальные характеристики и характеристики социального мира.

Таблица 1

Влияние возрастной группы на силу возрастной схематизации

Переменные	F	Уровень значимости	Средние значения по возрастным группам			
			Подростки	Молодежь	Взрослые	Пожилые
Индекс возрастной схематизации	9,101	,000	2,89	2,77	2,12	2,81

Таблица 2

Результаты описательной статистики компонентов возрастной схемы

Компоненты возрастной схемы	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
1. самоотношение	1	5	2,47	1,54
2. самоотношение-установка	1	5	1,99	1,14
3. внешность	1	5	2,94	1,49
4. физическое состояние	1	5	3,10	1,53
5. деятельность	1	5	2,66	1,51
6. общение с коллегами	1	5	2,37	1,52
7. общение с родственниками	1	5	2,18	1,42
8. общение с друзьями	1	5	2,23	1,26
9. жизненные планы	1	5	3,28	1,51
10. отношение к жизни	1	5	3,08	1,52

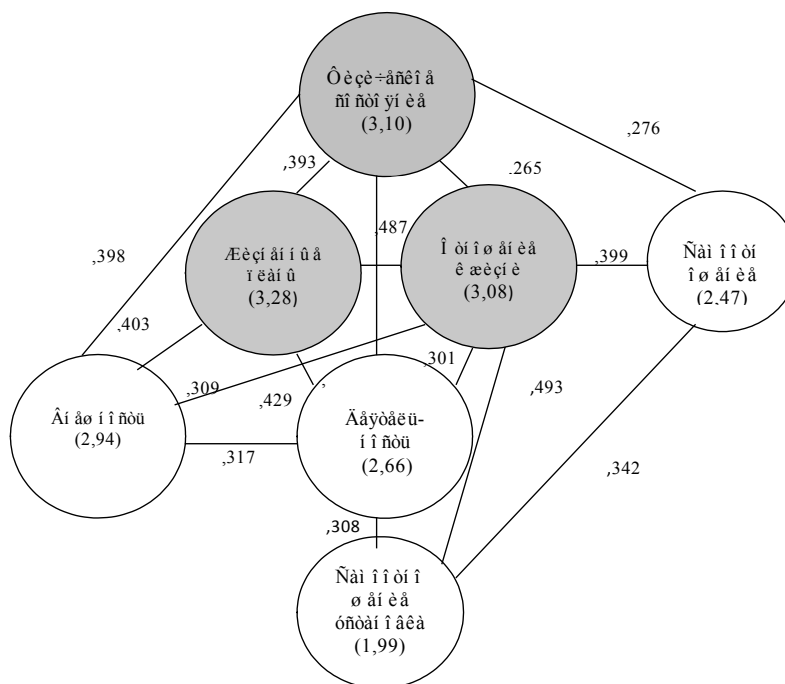


Рис. 1. Корреляционная плеяда значимых показателей возрастной схемы самости

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что содержанием возрастной схемы самости является осознание индивидом факта существования в социальном мире в контексте актуальных возрастных характеристик и интерпретация, на основании этого, своего места в нем как члена определенной возрастной группы.

На основании этого, можно предположить, что высокая степень возрастной схематизации проявляет связанную с актуальным возрастным этапом неудовлетворенность существующим положением вещей, экзистенциальную тревогу, «конфронтацию с собственным существованием» (И. Ялом), что требует дальнейшего изучения.

Анализ специфики возрастной идентичности у респондентов с разным уровнем возрастной схематизации показывает достоверные различия (все упомянутые далее различия при $p \leq 0,01$) в использовании возрастных категорий и содержании возрастных аутостереотипов как при описании типичного представителя ин-группы (групповой уровень), так и применительно к самому себе (индивидуальный уровень).

Так, подростки с высоким уровнем возрастной схематизации считают типичного представителя ин-группы более тревожным, вредным, обидчивым и менее смелым и решительным. На индивидуальном уровне они чаще категоризируют себя как «Подростка» и воспринимают себя как более жизнерадостного, справедливого, мечтательного и привлекательного, чем их асхематизированные сверстники.

В молодежной возрастной группе респонденты с высоким уровнем возрастной схематизации находят более выраженными у представителя ин-группы такие аутостереотипы, как упрямый и оди-

нокий и менее выраженными такие качества, как отзывчивый, ответственный, жизнерадостный, самостоятельный, трудолюбивый. На индивидуальном уровне высокий уровень возрастной схематизации приводит к усилению негативного аутостереотипизирования себя как члена возрастной группы. Схематизированные возрастом молодые люди видят себя более эгоистичными и жестокими и менее ответственными, самостоятельными и трудолюбивыми, чем их асхематизированные сверстники. Таким образом, в молодежной выборке возрастная схематизация усиливает негативное аутостереотипизирование как на групповом, так и на индивидуальном уровне.

У респондентов взрослой возрастной группы с высокой степенью возрастной схематизации типичный представитель ин-группы выглядит менее уверенным, молодым, здоровым, привлекательным и выносливым, чем у их сверстников с низким уровнем схематизации. Себя как члена возрастной ин-группы схематизированные возрастом взрослые считают менее рассудительным, опытным, решительным, спокойным, зрелым, сильным, практичным, чем асхематизированные взрослые люди. Взрослые респонденты с высоким уровнем возрастной схематизации чаще категоризируют себя и типичного представителя ин-группы как пожилых людей или подростков и реже как взрослых людей. То есть, во взрослой возрастной группе возрастная схематизация связана с уменьшением однозначной и конгруэнтной категоризации и усилением негативного аутостереотипизирования как на групповом, так и на индивидуальном уровне.

Пожилые респонденты с высокой степенью возрастной схематизации видят типичного пред-

ставителя ин-группы более старомодным, наивным, вредным, осторожным, тревожным, своенравным и больным, а себя как члена ин-группы более демонстративным, старомодным, наивным, осторожным, обидчивым, напряженным, больным и менее состоятельным, чем асхематизированные респонденты этой же возрастной группы. Схематизированные возрастом пожилые люди чаще категоризируют себя как Пожилого человека, чем их асхематизированные сверстники. Таким образом, респонденты пожилого возраста с высоким уровнем возрастной схематизации и на групповом, и на индивидуальном уровне склонны приписывать члену ин-группы негативные характеристики и видеть типичного Пожилого человека в более негативном свете, чем респонденты с низким уровнем возрастной схематизации.

В целом респонденты всех возрастных групп (не зависимо от возраста) с высоким уровнем возрастной схематизации завышают свой субъективный возраст и считают себя более старыми, чем их асхематизированные сверстники.

Таким образом, возрастные схемы самости и уровень возрастной схематизации связаны с содержанием и модальностью возрастной идентичности. Схематизированные возрастом индивиды не зависимо от возраста склонны усиливать негативное аутостереотипизирование на групповом уровне и видеть типичного представителя ин-группы в более негативном свете, чем их асхематизированные сверстники.

На индивидуальном уровне у респондентов возрастных групп в зависимости от уровня возрастной схематизации выявлены следующие особенности возрастной идентичности.

В подростковой возрастной группе возрастная схематизация приводит к более сильной и позитивной идентификации с подростком как типичным представителем ин-группы. Содержание возрастной идентичности у подростков с высоким уровнем схематизации в общем виде можно выразить словами: «Я – Подросток! Я уже взрослый! Я достаточно жизнерадостный, мечтательный, привлекательный, справедливый, хотя и тревожный! Я такой же, как другие Подростки! И это здорово!»

Для молодежной выборки при высоком уровне схематизации характерно построение негативной возрастной идентичности. Молодые люди с высоким уровнем возрастной схематизации видят себя более эгоистичными и жестокими и менее ответственными, самостоятельными и трудолюбивыми, чем их асхематизированные сверстники.

Схематизированные возрастом взрослые на индивидуальном уровне видят себя как члена собственной возрастной группы менее отчетливо, чем их асхематизированные сверстники. Возрастная схематизация связана с сомнениями в достижении взрослого статуса, обладании достоинствами и качествами взрослого человека. Содержанием

возрастной схемы самости является «Я – не Взрослый! Я недостаточно опытный, зрелый, решительный и т.д. Я недостаточно обладаю характеристиками, свойственными Взрослым людям».

Пожилые люди, как на групповом, и на индивидуальном уровне склонны акцентировать в типичном Пожиле человеке негативные проявления старости и видеть Пожилого человека в более негативном свете. Содержанием возрастной схемы самости является «Я – Пожилой человек! Я старый и больной! И все это ужасно!»

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 290 с.
2. Курьшова О.В. Возрастные схемы самости подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2013. – № 3. – С. 37–44.
3. Brewer W.F., Nakamura G.V. The nature and function of schemas / Wyer R.S. & Srull T.K. (eds.). Handbook of Social Cognition. – Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. – 1984. – V. 1. – P. 119–160.
4. Fiske S.T., Taylor S.E. Social Cognition. – New York: McGraw-Hill, 1991. – 717 p.
5. Guidano V.F., Liotti G.A. Constructionist foundation for cognitive therapy / M.J. Mahoney, A.E. Freeman (Eds.). Cognition and psychotherapy. – New York: Plenum, 1985. – P. 101–142.
6. Kuryshova O.V. Age Schemas and Their Contribution to Age Identity in The Elderly (article, English) // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – V. 159. – P. 243–247.
7. Markus H. Self-schemata and processing information about the self // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – № 35. – P. 63–78.
8. Montepare J.M. An assessment of adults' perceptions of their psychological, physical and social ages // Journal of Clinical Geropsychology. – 1996. – № 2. – P. 117–128.
9. Montepare J.M., Clements A. «Age schemas»: guides to processing information about the self // Journal of Adult Development. – 2001. – Vol. 8. – № 2. – P. 99–112.
10. Mueller J.H., Wonderlich S. & Dugan K. Self-referent processing of age-specific material // Psychology and Aging. – 1986. – V. 1. – P. 293–299.
11. Pace T.M. Schema Theory: A Framework for Research and Practice in Psychotherapy // Journal of Cognitive Psychotherapy. – 1998. – V. 2 (3). – P. 147–63.
12. Rumelhart D.E. Schemata: the building blocks of cognition / R.J. Spiro et al. (eds) Theoretical Issues in Reading Comprehension, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. – P. 33–59.
13. Sadler W. The Third Age: Six Principles of Growth and Renewal after Forty. – Cambridge, MA: Perseus Books, 2000. – 256 p.

Быховец Юлия Васильевна

кандидат психологических наук

Казымова Надежда Наильевна

Институт психологии РАН, г. Москва

bykhovets@yandex.ru, bakusevan@mail.ru

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОФИЛИ УГРОЖАЮЩИХ ЖИЗНИ СИТУАЦИЙ*

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования имплицитных представлений об угрожающих ситуациях разных типов (антропогенные, техногенные, природные, аутогенные и физиологические). На основании проведенного кластерного анализа описаны психологические профили изучаемых угроз. Показано, что в качестве универсальных параметров при оценке угрозы выступают ее известность, масштабность, ответственность за ее возникновение и независимость ее действия.

Ключевые слова: опасность, угроза, представления, терроризм, аварии, землетрясение, курение, онкологические заболевания.

Современные научные классификации угроз и опасностей различают их по объективным основаниям, представляющим большое значение для специалистов по обеспечению фактической безопасности. Наиболее распространенная классификация опасностей базируется на источнике их происхождения. Например, природные, техногенные, информационные, социальные, экономические опасности и т. д. [3]. В качестве критерия для разделения опасных ситуаций выделяется также направление воздействия опасности. Например, опасность для здоровья, жизни, социального статуса субъекта. Выделяют четыре основных уровня воздействия опасности и обеспечения безопасности. Самый высший уровень – мировой или глобальный, следующий уровень – уровень отдельных государств, далее уровень социальных групп (с различным количеством членов группы) и низший – индивидуальный уровень [4]. На таком подходе строится и соответствующая классификация опасностей: глобальные, национальные, профессиональные и т. д. [3].

Психологическая же безопасность во многом зависит от субъективной оценки угроз/опасностей, основанной на представлениях о них. Е.В. Лаврова на основе данных своего эмпирического исследования предложила новую классификацию опасных ситуаций, базирующуюся на субъективных представлениях о них [5]. По данным ее исследования в представлениях людей опасности можно разделить на 4 типа:

первый тип – «непреодолимые личные опасности», например, наступление старости, смерть, изменения во властных структурах;

второй тип – «повседневные опасности», например, позднее возвращение родственников домой, ссора и др.;

третий тип «ситуации, в которых субъект виноват сам» – испытывать ощущение ненужности, заплывать далеко в море;

четвертый тип – «глобальные, фатальные опасности», такие как землетрясение, крушение самолета, поезда, пожар.

В проведенном нами ранее исследовании, было показано, что семантические поля понятий угрозы и опасности пересекаются и накладываются друг на друга. В обыденном представлении людей эти понятия слабо дифференцируются и используются в основном как синонимы [1]. В ходе этого исследования был получен перечень современных угроз, включивший в себя самые разные ситуации. Первичная статистическая обработка позволила определить пять категорий угроз (антропогенные, техногенные, природные, аутогенные и физиологические) и выделить в каждой из них наиболее часто упоминаемые угрожающие ситуации. Такими ситуациями стали соответственно: терроризм, аварии на транспорте, землетрясение, курение, онкологические заболевания. Эти угрозы были предложены респондентам для оценки по ряду параметров с помощью метода семантического дифференциала.

Согласно нашему предположению, специфика каждого типа угрозы (антропогенные, техногенные, природные, аутогенные и физиологические) находит свое отражение в представлениях респондентов. Целью работы стало изучение имплицитных представлений о различных типах угроз. Предметом нашего исследования стали представления о разных типах угроз, а в качестве объекта выступили оценки угроз по ряду параметров.

В исследовании приняли участие 201 человек (студенты ВУЗов г. Москвы) в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст – 19,04): 153 юноши (средний возраст – 18,97 лет) и 48 девушек (средний возраст – 19,28).

Участникам исследования предлагалась анкета, в которой на каждой странице вверху была напечатана одна угроза, а под ней располагались пары описывающих ее прилагательных со шкалой от -3 до +3 между ними. Для каждой угрозы предлагались одни и те же прилагательные для оценки. Выбор прилагательных основывался на критериях различения угроз из теоретических классификаций угроз/опасностей.

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-36-11108.

Таблица 1

Средние значения оценок параметров угроз во всей выборке (n=201)

		Терроризм	Аварии на транспорте	Землетрясение	Курение	Онкол. забол-я
		М	М	М	М	М
1	Непредсказуемый – Предсказуемый	-0,61	-0,80	-0,28	2,03	-0,87
2	Необратимый – Обратимый	-0,12	0,48	-1,72	1,89	-0,21
3	Неизвестный – Известный	0,31	0,76	0,69	2,45	1,09
4	Неопределенный – Определенный	0,32	0,62	0,51	2,11	0,76
5	Бесконтрольный – Контролируемый	-0,24	0,43	-1,88	1,63	-0,17
6	Кратковременный – Постоянный	-0,09	1,15	-0,99	1,69	1,19
7	Надуманый – Существующий	1,50	2,09	2,01	1,89	2,12
8	Пассивный – Активный	1,39	1,23	1,02	1,34	0,94
9	Локальный – Глобальный	1,03	1,01	0,04	1,86	1,27
10	Зависимый – Свободный	-0,56	0,22	1,04	-0,68	-0,04
11	Редкий – Частый	0,41	2,15	-0,72	2,02	0,77
12	Случайный – Преднамеренный	2,07	-1,48	-1,73	1,69	-1,12
13	Искусственный – Естественный	-0,51	0,87	2,36	-0,33	1,35
14	Умышленный – Неумышленный	-2,29	1,38	2,00	-1,65	1,65
15	Отвлеченный – Конкретный	1,31	0,36	1,18	1,49	1,12
16	Потенциальный – Реальный	1,30	1,75	1,65	1,89	1,58
17	Слабый – Сильный	1,42	1,13	1,36	1,49	1,66

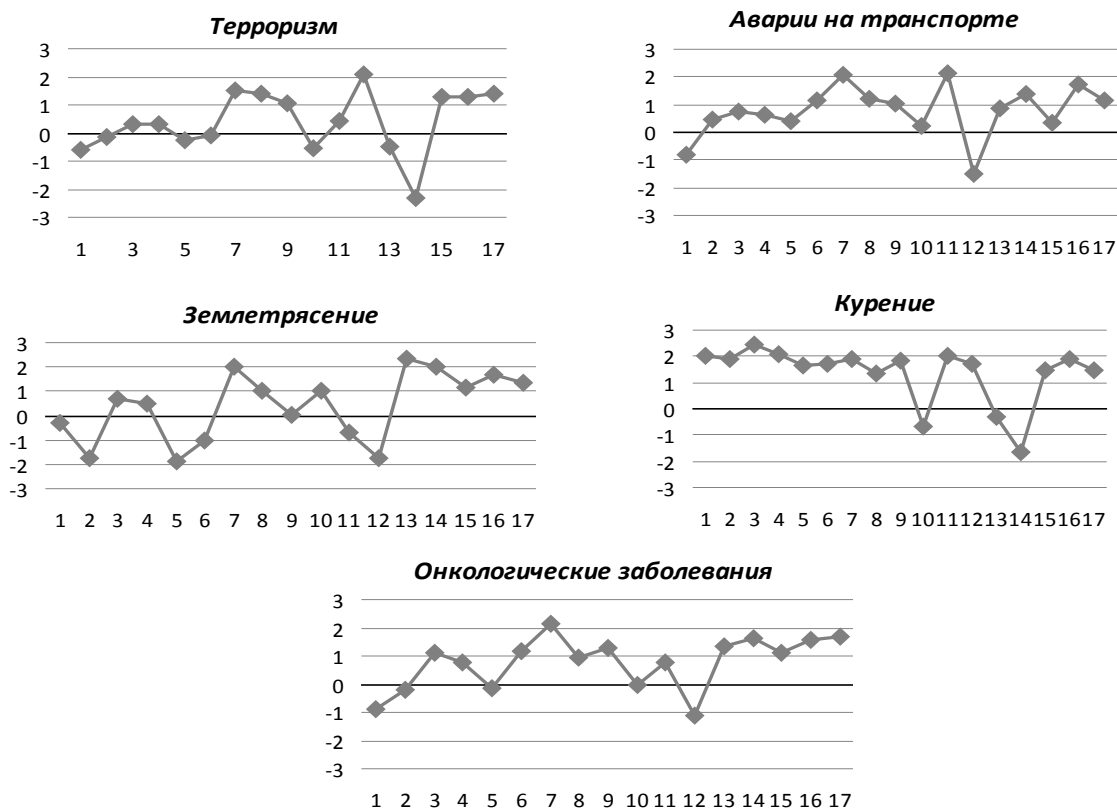


Рис. 1. Диаграммы средних значений оценок параметров угроз (n=201).

По оси X – номер оцениваемого параметра, по оси Y – значения оценки

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи программного пакета Statistica 8.0 и предполагала проведение описательных статистических процедур и сравнение групп респондентов с использованием U-критерия Манна-Уитни. Оценки параметров по каждой угрозе были также подвергнуты иерархическому кластерному анализу.

В таблице 1 представлены средние значения оценок по всем изучаемым угрозам.

Наглядно данные из таблицы представлены в виде профилей угроз на рисунке 1, по которым можно проследить их сходство по одним параметрам и различия по другим.

Полученные оценки каждого параметра для каждой угрозы попарно сравнивались с помощью

U-критерия Манна-Уитни. Интересны пункты 3, 4, 7, 8, 9, 15, 16, 17, средние оценки по которым для всех угроз лежат в положительной области шкалы (выше 0). Это говорит о том, что все описываемые угрозы в сознании наших респондентов представляются действительно существующими и определенными, а не надуманными; имеющими глобальное распространение и сильное влияние.

На графике явно выделяется угроза «Курение»: оценки большинства параметров этой угрозы статистически значимо превышают оценки других угроз (пункты 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 (в отрицательном направлении), 15, 16, 17). Такая тенденция к высоким оценкам может быть обусловлена юношеским максимализмом: наши респонденты – студенты, большинство из них мужского пола, для них курение может иметь особое значение как выражение нежелания следовать правилам и стремление к определению собственной линии поведения, пусть и через общественно порицаемые и потенциально опасные для здоровья действия.

Единственный параметр, по которому только одна угроза статистически значимо отличается от всех остальных, – это пункт 7 («Надуманный – Существующий»): средние значения оценок по этому параметру достоверно ниже для угрозы «Терроризм», т.е. оценки этой угрозы более других смещены в сторону полюса «Надуманности». Возможно, это связано с восприятием данной политической проблематики как навязанной кем-то, но не существующей самой по себе как, например, явления природы (ураган, наводнение и пр.) или аварии на транспорте вследствие использования человеком технических средств. В представлениях респондентов явно прослеживается идея о том, что терроризм – заведомо запланирован каким-то лицом или группой лиц с определенными целями, но этот образ размыт в общественном сознании.

Оказалось, что в представлениях об авариях на транспорте ведущим определением является прилагательное – «частые». По данным всемирной организации здравоохранения около 100 тысяч человек ежегодно погибает и свыше 200 тысяч получают серьезные травмы в результате ДТП на дорогах западной Европы. Подобная статистика характерна и для РФ. Таким образом, в случае с оценкой имплицитных представлений об авариях на транспорте мы видим совпадение реальности и восприятия этой реальности людьми.

Такую же тенденцию сближения реальности и её восприятия можно наблюдать по данным имплицитных представлений о землетрясении. Это – одно из самых древних катастрофических явлений на Земле. Деформации в самом очаге носят необратимый и локальный характер, кратковременны, редки и неумышленны.

Относительно восприятия угрозы курения получены данные о том, что эта угроза находится

в области контроля самого человека, последствия её предсказуемы, она воспринимается респондентами как нечто глобальное (по-видимому, подразумевается масштабность употребления табака).

Изучение восприятия людьми угрозы онкологических заболеваний на данной выборке не дало статистически значимых отличий от других угроз. Возможно, это связано с возрастной спецификой данной группы. Респондентами стали люди студенческого возраста, которые, в своем большинстве, на данном возрастном этапе не сталкиваются с этим видом угроз.

С помощью критерия Манна-Уитни были установлены достоверные различия между юношами и девушками по некоторым параметрам. Наибольшее количество различий значения U (при $p < 0,05$) наблюдается при оценивании угрозы терроризма. Так, юноши оценивают терроризм в большей степени определенным, контролируемым, менее зависимым и менее искусственным, по сравнению с оценками девушек. Девушки выше оценивают силу терроризма. Другими словами, юноши выше оценивают возможность совладания с этой угрозой. Этот результат согласуется с полученными нами в других работах данными о большей интенсивности переживания террористической угрозы женщинами, по сравнению с мужчинами [2].

Юноши выше оценивают частоту аварий и считают эту угрозу более глобальной, чем девушки. Девушки ниже оценивают известность этой угрозы. По статистике, количество мужчин-водителей все еще значительно превышает количество женщин за рулем, поэтому различные транспортные происшествия с гораздо большей вероятностью составляют часть повседневной реальности для мужчин и имеют большую психологическую дистанцию для женщин.

Оценки землетрясения у юношей и девушек сходны по всем параметрам, за исключением одного: юноши склонны чаще отмечать локальность землетрясений, а девушки – глобальность. Землетрясение наиболее древняя угроза человечеству и эмоциональное восприятие масштабности её поражения, знание того, что данная угроза не может быть контролируема человеком, передается от поколения к поколению и не зависит от пола. Однако разница в представлениях относительно масштабности этого бедствия может быть следствием большей эмоциональности и способности к сопереживанию у девушек, воспринимающих чужое горе даже на расстоянии.

Юноши находят угрозу курения в большей степени глобальной и менее зависимой по сравнению с девушками.

Девушки считают угрозу онкологических заболеваний менее предсказуемой, менее известной и более частой.

На следующем этапе был применен иерархический кластерный анализ с целью изучения структу-

Результаты кластерного анализа для каждой угрозы

Угроза	№ кластера						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Терроризм	11, 17, 8, 16, 7, 6, 9	12, 14	1, 4, 5, 3, 2	10	13	15	-
Аварии на транспорте	12, 14, 13	6, 7, 9, 16, 8, 11, 17	3, 4, 5, 1, 2, 15	10	-	-	-
Землетрясение	3, 4, 1, 15	7, 16, 13, 14, 12, 10, 2, 5	6, 11, 8, 17, 9	-	-	-	-
Курение	3, 4, 16, 17, 9, 11	6, 7, 12, 15	1, 14	2, 5	8	10	13
Онкологические заболевания	3, 4, 1, 2, 5	7, 13, 16, 17, 9, 11, 15, 8, 6	12, 14	10	-	-	-

Примечание: в ячейках указаны номера пунктов, вошедшие в кластер.

ры используемых параметров оценки. Полученные результаты для каждой угрозы представлены в таблице 2.

Используемые параметры объединились в кластеры, число которых было различно для каждой угрозы. Используя средние оценки параметра угрозы (см. табл. 1), мы попытались описать изучаемые угрозы по каждому кластеру.

Кластерный анализ оценок параметров угрозы «Терроризм» позволил выделить 6 кластеров. **Первый кластер** объединил в себя 7 пунктов (11, 17, 8, 16, 7, 6, 9). Эти параметры отражают силу и масштабы действия терроризма, и, исходя из их средних оценок (см. табл. 1), терроризм можно описать так: редкий, сильный, активный, реальный, существующий, кратковременный, глобальный. **Второй кластер** представлен двумя параметрами (12, 14), отражающими чей-то злой умысел в существовании этой угрозы: терроризм – преднамеренный и умышленный. В **третий кластер** вошли пункты 1, 4, 5, 3, 2, описывающие терроризм как: непредсказуемый, необратимый, известный, определенный, бесконтрольный. Остальные три кластера представлены единичными пунктами, что может указывать на их особое значение при оценке терроризма вне зависимости от масштабности, злонамеренности и определенности этой угрозы. Так, респондентами выделяется зависимость (**четвертый кластер**) терроризма, его искусственность (**пятый кластер**) и конкретность (**шестой кластер**).

При оценивании угрозы «Аварии на транспорте» выделились четыре кластера. В **первый кластер** объединились пункты 12, 14, 13, отражающие преднамеренность, умышленность и искусственность аварий. По-видимому, эти параметры подчеркивают ответственность участников дорожного движения и исключают случайность в возникновении ДТП. **Второй кластер** параметров (6, 7, 9, 16, 8, 11, 17) полностью аналогичен первому кластеру, выделенному для угрозы терроризма, т. е. также позволяет оценивать угрозу аварий с точки зрения их силы, активности и масштабности. Однако, средние значения этих параметров для этой угрозы представляют ее несколько иначе: постоянная, существующая, глобальная, реальная, активная,

частая, сильная. **Третий кластер** (3, 4, 5, 1, 2, 15) также аналогичен третьему кластеру угрозы терроризма, за исключением того, что для угрозы аварий на транспорте в этот кластер добавляется также пункт 15. Аварии с помощью этого кластера можно описать так: непредсказуемые, обратимые, известные, определенные, контролируемые, конкретные. **Четвертый кластер** представлен одним пунктом, который оценивает эту угрозу как свободную (в самом широком смысле, от кого-либо/чего-либо).

Как и для двух предыдущих угроз, для угрозы «Землетрясения» был выделен кластер параметров, оценивающих ее определенность. Средние значения по пунктам, вошедшим в этот **первый кластер** (3, 4, 1, 15), позволяют описать землетрясения в представлениях наших респондентов как: известные, определенные, непредсказуемые, конкретные. **Второй кластер** параметров (7, 16, 13, 14, 12, 10, 2, 5) подчеркивает стихийную природу этой угрозы: существующая, реальная, естественная, неумышленная, случайная, свободная, необратимая, бесконтрольная. **Третий кластер** параметров (6, 11, 8, 17, 9) описывает силу и масштаб угрозы, землетрясение представляются респондентам как кратковременные, редкие, активные, сильные, глобальные.

В оценках угрозы «Курение» выделилось семь кластеров, три из которых представлены единичными пунктами, что, по-видимому, указывает на особое, независимое, значение этих параметров в представлениях об этой угрозе. Параметры, вошедшие в первые два кластера, описывают определенность и известность этой угрозы, но позволяют это сделать с разных позиций. Так, пункты **первого кластера** (3, 4, 16, 17, 9, 11) описывают курение с точки зрения ее определенности как угрозы: известная, определенная, реальная, сильная, глобальная, частая. **Второй кластер** параметров (6, 7, 12, 15) представляет курение скорее с точки зрения ее определенности как проблемы: постоянная, существующая, преднамеренная, конкретная. **Третий кластер** (1, 14) может свидетельствовать о мнении наших респондентов об ответственности за курение самих курильщиков: курение предсказуемо и умышленно. **Четвертый кластер** (2, 5) отражает веру в возможность контроля этой угрозы,

которая, по мнению наших респондентов, является обратимой и контролируемой. *Пятый кластер* (8) выражает активность этой угрозы, *шестой кластер* (10) – зависимость. Параметры этих двух кластеров нельзя однозначно интерпретировать: неясно, действительно ли респонденты оценивали курение как угрозу или в их сознании актуализировались расхожие выражения относительно курения (активное или пассивное курение, курение вызывает зависимость). *Седьмой кластер* (13) подчеркивает искусственность этой угрозы в противовес естественным, существующим в природе угрозам.

Для последней угрозы – «**Онкологические заболевания**» – были выделены четыре кластера. *Первый кластер* (3, 4, 1, 2, 5) описывает ее как известную, определенную, непредсказуемую, необратимую, бесконтрольную. *Второй кластер* (7, 13, 16, 17, 9, 11, 15, 8, 6) отражает оценки действительной проблемы и ее масштабности: существующая, естественная, реальная, сильная, глобальная, частая, конкретная, активная, постоянная. Согласно параметрам *третьего кластера* (12, 14), эта угроза – случайная и неумышленная, что свидетельствует о представлении о том, что никто не застрахован от возникновения онкологических заболеваний. Однако по параметру *четвертого кластера* (10) эта угроза все-таки является зависимой от каких-либо факторов.

Таким образом, один и тот же набор параметров оценки способен группироваться в разные кластеры для разных угроз, отражая их наиболее важные аспекты в представлении наших респондентов. Для большинства исследуемых нами угроз можно выделить инвариантные составляющие представлений наших респондентов о них. Так, важной группой параметров стали пункты 1, 2, 3, 4, 5, отражающие определенность или контролируемость угрозы. Вторую группу составили пункты 6, 8, 9, 11, 17, оценивающие силу и масштабы действия угрозы. Отдельно оценивается ответственность кого-либо за возникновение или действие этой угрозы (пункты 12, 14), а также ее свобода или зависимость (10).

Полученные нами результаты согласуются с данными о том, что человек оценивает риск и угрозу, основываясь на чувстве контроля над ситуацией и уровне знаний о ситуации, а также степени знакомости события [7]. По-видимому, следует считать эти обобщенные параметры универсальными при оценке большинства угроз.

Заключение. В исследовании показано, что наиболее важными аспектами при оценке угрозы обычным человеком являются ее известность, масштабность, чья-либо ответственность и независимость ее действия. При этом не всегда оказывается возможным разделить когнитивные и аффективные компоненты в восприятии угрозы. Так, если информация о силе, частоте и масштабности действия

угрозы может быть достаточно объективной и доступна из информационных источников, то оценка ее определенности и известности отражает скорее субъективное мнение и степень психологической дистанции. Выявленная для всех угроз универсальная категория ответственности также включает в себя как когнитивный, так и аффективный компоненты. С одной стороны, человеку важно иметь достоверную информацию о том, что или кто послужил причиной угрожающих воздействий, чтобы иметь возможность прогнозирования в будущем или контроля и совладания с настоящими угрозами. С другой стороны, показано, что травмирующие ситуации, причиной которых стал злой умысел со стороны человека, переживаются острее случайных и непреднамеренных природных событий [6].

Результаты, полученные для конкретных угрожающих ситуаций, возможно экстраполировать и на другие угрозы подобного типа. Так, например, антропогенные угрозы являются наиболее часто упоминаемой категорией угроз, т.е. ситуации, представляющие угрозу по вине других людей, наиболее широко представлены в сознании людей. Можно предположить, что подобные ситуации наиболее часто становятся предметом общественной коммуникации и СМИ. В нашем исследовании в качестве примера антропогенных угроз выступил терроризм, повышенная тревога при оценке которого оказалась сопряженной с неуверенностью в его существовании: на первый план выходит параметр «надуманность», т.е. человеку уже становится сложным разобраться, реально ли существует эта угроза или она в большей степени «навязана» СМИ. В отличие от антропогенных, техногенные ситуации (на примере транспортных аварий) не вызывают сомнений в том, что они реально существуют, при этом признается и их частота, что может служить источником негативных переживаний. Природные катаклизмы, несмотря на то, что они в большинстве своем редки и кратковременны, представляют угрозу главным образом из-за их необратимости. Курение в нашем исследовании являлось примером аутогенных угрожающих ситуаций, хотя спектр таких угроз довольно широк и представляет ситуации, в которых сам человек выступает источником угрозы для собственной безопасности. По нашим данным, при оценке курения как угрозы проявился максимализм наших респондентов, что можно ожидать и для других угроз данного типа. Излишняя самоуверенность в собственных силах или, наоборот, занижение степени опасности того или иного поведения часто становится причиной трагических событий. Данные, полученные для онкологических заболеваний, можно перенести на другие физиологические угрозы (другие заболевания), на первый план при оценке которых выходят их непредсказуемость, неизвестность, бесконтрольность и неопределенность последствий.

Полученные результаты обладают практической ценностью для специалистов в области психического здоровья при работе со всеми случаями нарушения психологической безопасности, вызванных чувством тревоги в связи с восприятием и переживанием различных угроз.

Библиографический список

1. *Быховец Ю.В., Казымова Н.Н.* Эксплицитные и имплицитные компоненты представлений об угрозе и опасности // Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире: Сб. материалов IV междунар. науч.-практ. конф., 10–11 мая 2016 года. – Prague: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2016. – С. 6–12.

2. *Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В.* Психологическая оценка переживания террористической угрозы: руководство. – М.: Изд-во «Институт психоло-

гии РАН», 2010. – 84 с.

3. *Дворкин В.З.* Национальная и глобальная безопасность. Терроризм в мегаполисе: оценка угроз и защищенности. – М.: Изд-во «Права человека», 2002. – 112 с.

4. *Коротец В.И.* Опасность и безопасность в современном мире: философско-культурологический анализ: Дис. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д., 2003. – 130 с.

5. *Лаврова Е.В.* Представления об опасности и их изменения под воздействием новостных передач // Вестник Университета (Гос. ун-т управления). – 2009. – № 20. – С. 72–74.

6. *Понов Ю.В., Вид В.Д.* Современная клиническая психиатрия. – СПб.: Речь, 2000. – 402 с.

7. *Mac Gregor F.* Risk perception and symptoms reporting // Risk Analysis. – 1996. – V. 16. – P. 773–783.

УДК 159.9

Войтехович Татьяна Сергеевна
Симонова Наталья Николаевна

доктор психологических наук, профессор
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск
arapsy@mail.ru, n23117@mail.ru

КАТЕГОРИЯ «ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС» ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ТРУДА

В статье отмечается актуальность изучения личностного ресурса при исследовании жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда. Описываются существующие трудности при определении категории «личностный ресурс». Представлен обзор научных исследований и определений личностного ресурса в сфере психологии труда человека в экстремальных условиях жизнедеятельности. Предложено рассматривать категорию «личностный ресурс» как интегральную характеристику человека как субъекта труда, охватывающую все уровни его интегральной индивидуальности, сквозь призму мобилизации всех ресурсов организма в процессе совладания с экстремальными условиями жизнедеятельности с целью поддержания оптимального состояния здоровья и эффективности деятельности.

Ключевые слова: личностный ресурс, экстремальность, экстремальные условия труда, жизнедеятельность человека, процесс совладания с экстремальными условиями жизнедеятельности.

Изучение личностного ресурса особое значение приобретает при исследовании жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда. Экстремальные условия труда предъявляют повышенные требования к человеку, когда ему приходится работать на пределе своих возможностей. Негативное воздействие на человека полифакторно, в связи с чем, достаточно сложно внешне все их учесть, а влияние на организм человека достаточно интенсивное и многонаправленное. Повышение комфортности пребывания для сотрудника связано с увеличением затрат предприятия. Улучшение условий жизнедеятельности работника в экстремальных условиях экономически выгодно до определенного момента, после которого снижается рентабельность данных работ при соответствующих затратах. В связи с чем необходимо подключение личностного компонента.

Для изучения роли личностного ресурса при жизнедеятельности человека в экстремальных ус-

ловиях труда важно изначально определить категорию, чтобы очертить круг вопросов, с которым мы имеем дело при исследовании, чтобы операционализовать понятие. Единообразие понимания категории позволит сопоставлять полученные данные и делать обобщённые выводы.

На существование проблемы определения категории «личностный ресурс» указывают следующие данные:

– С одной стороны, понятие «личностный ресурс» является часто употребляемым как в научной, так и в повседневной речи, в то же время содержательное наполнение его различно в зависимости от того контекста, в котором оно применяется.

В научных исследованиях в качестве личностного ресурса на передний план выходят различные конструкты: субъективное благополучие, самостоятельная работа, самоорганизация времени, эмоциональный интеллект, самооценка уровня здоровья и образа жизни, творческий по-

тенциал, ответственность, личностное здоровье, автономность, эмоциональная направленность, оптимальная самооценка, мотивационная сфера, субъективная витальность, образ Я и самооценка, оптимистичность, копинг, здоровье, креативность, психологическое благополучие и жизнестойкость, представление о безопасности, временная перспектива и т.д. Категория «личностный ресурс» рассматривается в различных темах исследований: совладание со стрессом, эмоциональным выгоранием; совладание с болезнью; в экстремальных условиях профессиональной деятельности; в профессиональной деятельности: самоопределение, планирование карьеры, адаптация, кризис профессиональной деятельности, ситуация увольнения; в русле диагностики и коррекции, психопрактической работы; психолого-педагогической деятельности в школе, в вузе; в сопровождении семьи в трудных ситуациях; профилактики аддиктивных поведений и преодоления аддиктивного поведения; изучении особенностей людей в зависимости от национальности, вероисповедания, места жительства, возрастного периода, профессии (учителя, преподаватели, руководители, медработники, сотрудники сферы обслуживания и консультирования, экстремальных профессий).

– Существует множество близких по значению понятий («личностный потенциал», «субъектные ресурсы», «внутренние ресурсы», «психологические резервы», «психологические ресурсы», «адаптационный потенциал»), которые иногда применяются как синонимы личностного ресурса.

– Существуют различные подходы к рассмотрению «личностного ресурса»: в качестве личностного ресурса рассматривается одно из свойств личности; рассматривается несколько свойств личности как личностные ресурсы; структура свойств личности как личностный ресурс; личностные ресурсы как интегральная характеристика личности.

– Отсутствует общее мнение в отношении макроструктуры, в которую входят личностные ресурсы, психологических феноменов, находящихся на одном уровне с ними, и психологических феноменов, составляющих структуру самих личностных ресурсов не только в психологической науке в целом, но и в узкой сфере.

Особое внимание привлекают определения личностного ресурса, где он представлен в виде системы в структуре ещё большей системы, дающие широту и глубину восприятия данного понятия.

В своем научном исследовании М.В. Сокольская определяет личностные ресурсы (наряду с «деструкторами») как специфические подсистемы личностного здоровья профессионала на субсистемном уровне личного здоровья профессионала (включает в себя метасистемный, системный, субсистемный, компонентный, элементный уровни). Личностные ресурсы позволяют профессионалу

удерживать внутреннее равновесие в меняющемся мире, придают жизни смысл. Ресурсы, наряду с деструкторами, могут выступать как характеристики личности, так и особенностями профессиональной деятельности. Личностное здоровье профессионала обеспечивается сбалансированным распределением «ресурсов» и «деструкторов» на всех уровнях его структурной организации и в системе всех видов детерминант [12].

Изучая личностный ресурс студентов, В.А. Новгородская определяет его как взаимосвязанную совокупность личностных качеств, реализация которых обеспечивает субъекту возможность личностного развития, оптимального взаимодействия с миром и с самим собой, осуществления деятельности, в том числе, и профессиональной, а также успешной жизнедеятельности. Личностный ресурс является интегративным показателем уровня развития субъектности, который обеспечивает осознанную рефлексивность субъектом сформированности своего внутреннего мира, своих возможностей [9].

Часто встречается изучение личностного ресурса в ситуации совладания со стрессом. Ю.В. Постылякова в своей научной работе определяет личностные ресурсы как одну из четырёх групп ресурсов в структуре совладания со стрессом наряду с социально-ориентированными, когнитивными и инструментальными; которая включает в себя: уверенность в себе, способность к самораскрытию, принятие себя и других, направленность на себя [10].

Особое значение приобретает изучение личностного ресурса в контексте исследований психологии труда человека в экстремальных условиях жизнедеятельности, где личностные ресурсы позволяют не только сохранять психологическое благополучие в не простых условиях, но и поддерживать свое здоровье, быть эффективным не смотря на нарастающее напряжение.

Л.Г. Дикая определяет личностный ресурс как совокупность внутренних средств, которыми обладает и которые использует субъект для обеспечения эффективной деятельности и поддержания оптимального функционального состояния в процессе адаптации (Л.Г. Дикая) [6].

В работах Н.Н. Симоновой и Я.А. Корнеевой личностные ресурсы рассматриваются как одна из координат точки риска. Личностный ресурс состоит из ядра (формально-динамические свойства и социально-психологические качества, определяющие общую работоспособность, динамику, адаптацию субъекта, важные для вахтового труда) и пристройки (психологические и социально-психологические качества, важные для конкретной отрасли вахтового труда и для специалиста с определённым стажем вахтового труда) [5].

А.А. Бобрищев, Б.М. Лопухин разработали психодиагностическую модель прогноза личност-

ных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России в период адаптации к профессиональной деятельности, описывающуюся регрессионным уравнением, в которое вошли показатели: 4 шкалы теста Д. Оффера: шкала «контроль побуждений», шкала «профессионально-образовательное стремление, цели», шкала «контроль над средой» и шкала «приспособляемость»; 3 показателя опросника «SACS»: «ассертивные действия», «осторожные действия», «избегание»; 2 шкалы от модифицированной методики Т. Лири: «авторитарный тип межличностных отношений» и «отзывчивый тип межличностных отношений». Три показателя из вышеописанных, при высокой их выраженности негативно влияют на прогноз уровня личностных ресурсов, к ним относятся – «осторожные действия» и «избегание» (опросник «SACS»), а также «авторитарный тип межличностных отношений» (методика Т. Лири). В то же время, высокая выраженность всех остальных показателей положительно [1; 2; 7].

Е.В. Михайленко при изучении личностных ресурсов моряков рыбопромыслового флота определяет их как комплекс личностных характеристик, обеспечивающих эффективную адаптацию человека к условиям профессиональной деятельности, которые можно разделить на базовые (востребованные на протяжении всего цикла) и дополнительные (актуализирующиеся в определенные периоды). В результате исследования выделены базовые личностные ресурсы, задействованные на всех фазах цикла «адаптация – реадаптация». В эту группу вошли эмоционально-волевые характеристики личности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная комфортность, смелость, высокий самоконтроль, внутренний контроль). На каждом этапе цикла актуализируются дополнительные личностные ресурсы, не играющие решающей роли на других этапах. Так, для активного периода фазы адаптации (2 недели после начала рейса) актуализируются качества, свидетельствующие о реалистичном отношении к жизни (доверчивость, практичность, релаксация, независимость). В латентный (2 месяца после начала рейса) – качества, направленные на конструктивное общение (общительность, сообразительность, доверчивость, правдивость, избегание борьбы). В фазе реадаптации (2 недели после окончания рейса) было выделено два комплекса личностных ресурсов. Первый комплекс обеспечивает истинную реадаптацию. Истинной реадаптации способствуют качества, свидетельствующие о готовности к встрече с широким социальным окружением и к решению предстоящих задач (выраженная сила «Я», отзывчивость, требовательность). Второй комплекс личностных ресурсов относится к ложной реадаптации. Ложная реадаптация обеспечивается личностными ресурсами, способствующи-

ми ограничению социальных контактов и отказу от принятия самостоятельных решений (беспечность, несамостоятельность, эскапизм) [8].

А.А. Зайцев, Т.Е. Левицкая, Е.Н. Дмитриева занимались изучением личностного ресурса военнослужащих, принимавших участие в современных локальных войнах и вооружённых конфликтах. Выделяли такие личностные характеристики как жизнестойкость, целеустремлённость, наличие смыслов и субъективное благополучие, которые могут выступать в качестве личностного ресурса, способствующего повышению уровня их адаптивных возможностей и сохранению здоровья [3].

В.И. Моросанова, Н.Г. Кондрагук, анализируя вклад личностных и регуляторных ресурсов спасателей в обеспечение надёжности их действий в различных по степени напряжённости ситуациях, отмечают: 1) спасателей характеризует высокий уровень регуляторной надёжности; 2) на надёжность влияют: моделирование (прямая зависимость), самостоятельность (обратная зависимость), нейротизм (обратная зависимость) [4].

Изучая личностные ресурсы военнослужащих надводных кораблей ВМФ А.А. Щербак выделяет личностные и средовые ресурсы. Отмечает, что личностные ресурсы включают в себя такие составляющие, как физические (здоровье, выносливость и т. п.) и психологические (убеждения, самооценка, восприятие социальной поддержки, мораль, личностный контроль и т. д.) [13].

Можно выделить общее в изучении и определении личностного ресурса при исследовании в экстремальных условиях труда:

- делается акцент на роли личностного ресурса в эффективной адаптации работника к экстремальным условиям труда и сохранении его здоровья;
- наблюдается ориентация на прогнозирование возникновения неблагоприятных состояний и профилактику их возникновения;
- наблюдается прикладной подход, где делается больший акцент не на проработку категории, а на создание рабочего инструмента;
- выделяются как личностные ресурсы в экстремальных условиях труда сходные психологические свойства личности: эмоциональный и волевой самоконтроль, и черты, снижающие личностный ресурс: нейротизм, изоляция.

В то же время, нет однозначного определения личностного ресурса, описания его составных частей. Различные методики применяются для диагностики личностных качеств, входящих в структуру личностного ресурса, что затрудняет сопоставление данных различных исследований. Неоднозначно описана роль личностного ресурса работника в экстремальных условиях труда. Всё выше перечисленное подтверждает наличие проблемы определения и операционализации понятия «личностный ресурс».

Рассматривать категорию «личностный ресурс» в контексте изучения жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда важно сквозь призму мобилизации всех ресурсов организма для поддержания оптимального функционирования. Экстремальные ситуации можно определить как «гиперстрессовые ситуации, когда на человека одновременно действуют либо большее количество различных по качеству стрессов, либо один очень мощный, но действующий неожиданно и весьма долго» [11, с. 10]. В связи с этим, в экстремальных условиях труда человеку приходится на протяжении всего времени пребывания адаптироваться к данным условиям, к которым невозможно выработать привычное поведение, так как экстремальность часто обладает скачкообразным, непредсказуемым характером, а воздействие чрезмерно интенсивным. Характер экстремальности условий труда влечёт за собой необходимость мобилизации всех имеющихся ресурсов человека. Рассмотрение категории «личностный ресурс» как интегральной характеристики человека, охватывающей все уровни, позволит учесть все возможности противостояния человека экстремальности с целью поддержания здоровья и эффективности деятельности.

Библиографический список

1. *Бобрищев А.А., Лопухин Б.М.* Факторный анализ структуры личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – №11 (95). – С. 15–22.
2. *Бобрищев А.А.* Психодиагностическая модель прогноза личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России в период адаптации к профессиональной деятельности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016 – № 2. – С. 221–226.
3. *Зайцев А.А., Левицкая Т.Е., Дмитриева Е.Н.* Проблема здоровья и адаптации военнослужащих, принимавших участие в современных локальных войнах и вооруженных конфликтах // Психология и педагогика. – 2008. – С. 165–168.
4. *Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И.* Надежность действий спасателя в чрезвычайных ситуациях: регуляторные и личностные предпосылки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2010. – № 40. – Вып. 11. – С. 51–61.
5. *Корнеева Я.А.* Адаптационные стратегии в профессиональной деятельности работающих вахтовым методом на Крайнем Севере: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Архангельск, 2012. – 30 с.
6. *Корнеева Я.А., Симонова Н.Н.* Адаптационные стратегии как механизм управления психологическими рисками вахтовых работников в Арктике // Арктика. XXI век. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (4). – С. 49–52.
7. *Лопухин Б.М.* Оценка и прогнозирование личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России в период адаптации к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
8. *Михайленко Е.В.* Личностные ресурсы как фактор адаптации - реадаптации моряков рыбопромышленного флота к измененным условиям жизнедеятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007. – 24 с.
9. *Новгородская В.А.* Личностный ресурс студентов вуза как детерминанта эффективного профессионального самоопределения: Дис. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2012. – 232 с.
10. *Постылякова Ю.В.* Психологическая оценка ресурсов совладания со стрессом в профессиональных группах: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 184 с.
11. *Симонова Н.Н.* Адаптация к работе вахтовым методом в экстремальных условиях Крайнего Севера. – Архангельск: ИД САФУ, 2014. – 170 с.
12. *Сокольская М.В.* Личностное здоровье профессионала: Дис. ... д-ра психол. наук. – Хабаровск, 2012. – 500 с.
13. *Щербак А.А.* Стрессоустойчивость в экстремальных условиях как проблема психологического здоровья военнослужащих надводных кораблей ВМФ // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 11 (045). – С. 367–371.

Обухова Юлия Владимировна

кандидат психологических наук

Обухова Светлана Георгиевна

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону
uvobukhova@yandex.ru, psyhfakozo@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА КОМПОНЕНТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ БИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Статья посвящена изучению влияния конкретных и абстрактных терминальных ценностей на когнитивный, мотивационный, прогностический, динамический, эмоциональный, комплексно-личностный, регуляторный, установочно-целевой компоненты самореализации. Выявлены ведущие сферы самореализации, межфункциональная структурированность компонентов самореализации, а также ведущие ценностные ориентации представителей бионических профессий.

Ключевые слова: самореализация, компоненты, сферы, межфункциональная структурированность, терминальные ценности, абстрактные и конкретные ценности, бионические профессии.

Современная социальная ситуация в обществе характеризуется кардинальными переменами во многих областях жизни, поэтому перед молодыми людьми встают задачи сопротивления негативным факторам среды, с одной стороны, и сохранения собственного плана самореализации, с другой стороны. Для этого им необходимо активизировать самостоятельность, ответственность своих убеждений, четко наметить план самореализации, согласовав приоритетные сферы (профессиональную, социальную и личностную) жизнедеятельности для достижения гармонизации личности. Профессиональная самореализация обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции. Социальная самореализация связана с выполнением общественно-полезной активности. Личностная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая развитие личностного потенциала. Помимо всего выше перечисленного молодые люди должны быть не только высококвалифицированными, конкурентоспособными, стрессоустойчивыми, проявляющими гибкость в поведении специалистами, но и легко адаптироваться к новой социальной среде, изменяя свои приоритеты в ценностных ориентациях, выступающих в роли регулятора и механизма развития и поведения личности, определяя форму достижения поставленных целей. Кроме того, в условиях преобразования общества появляются новые социальные нормы и ценности, правила и образцы социального поведения, преобразовываются социальные представления, ожидания и идеалы, на которые личность и различные социальные группы в целом начинают ориентироваться, по-другому их оценивать. Ценностные ориентации и самореализация молодежи отражают актуальные ценности и приоритеты общества, которые связаны непосредственно с перспективным развитием его общего экономического и культурного уровня [4; 7].

Согласно многочисленным современным исследованиям самореализация способствует не только развитию профессиональных, социальных и личностных компетенций, но и обеспечивает

уровень качества жизни, который оказывает влияние на все стороны жизни и деятельности человека. Анализируя научные работы за последние пять лет по проблеме самореализации, можно заметить, что интерес исследователей направлен преимущественно на представителей соционических профессий (психологи-педагоги, социальные педагоги, психологи, психологи-консультанты, менеджеры по продажам и др.) [2; 3; 5; 6; 9; 15], прослеживаются немногочисленные работы, посвященные представителям артономических (учащиеся музыкального колледжа, музыканты и др.) [8; 14], сигнономических (специалисты информационной безопасности, будущие бухгалтеры) [11; 13], технономических (строители, учащиеся профучилища по специальностям автослесарь, автокрановщик, каменщик-монтажник, электрик) [13; 16] профессий. В современной психологической литературе малочисленны исследования, которые бы раскрывали психологические особенности самореализации представителей бионических профессий [10].

Самореализация понимается как осмысленное движение, сделанное на основе выбора, предполагающее конечный результат, в результате которого происходит выбор средств достижения целей. По мнению Э.В. Галажинского «ценности можно рассматривать в качестве детерминант, инициирующих реальный процесс самореализации личности» [1, с. 228]. Автор отмечает, что ценности указывают личности направление, «сектор субъективной реальности» для осуществления им самореализации, а не сам факт самореализации [1].

М. Рокич определяет ценностные ориентации как стойкое предпочтение личностью или обществом определенного образа поведения или конечного состояния, в противоположность другому типу поведения или состояния. Терминальные ценности представляют собой конечную цель для индивида или общества, к которой нужно стремиться, это ценности-цели. Данные ценности более устойчивы и, по нашему мнению, могут оказывать влияние на различные компоненты самореализации [9].

Цель исследования: выявить влияние конкретных и абстрактных терминальных ценностей на компоненты самореализации. Предмет исследования: самореализация и ценностные ориентации. Нами была выдвинута следующая гипотеза: на различные компоненты самореализации, возможно, будут влиять разные конкретные и абстрактные терминальные ценности.

Выборка, методики и методы исследования. Эмпирическим объектом исследования выступили 45 женщин – представителей биомедицинских профессий (сотрудников биохимических, гемостазиологических, генетических и др. лабораторий) различных организаций г. Ростова-на-Дону и Ростовской области в возрасте 20–32 лет со стажем работы от 2 до 9 лет.

В исследовании использовались следующие *методы*: психологическое тестирование, статистическая обработка результатов (проверка на нормальность распределения соответствующих показателей, множественный линейный регрессионный анализ, методы непараметрической статистики). **Методики исследования:** «Многомерный опросник самореализации личности» С.И. Кудинова, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [7].

Результаты исследования и их обсуждение. В данной статье самореализацию мы будем понимать как полисистемную модель, обеспечивающую установление взаимозависимости частей, элементов, их причинно-следственных отношений и внутренних связей, состоящую из когнитивного (креативность, консерватизм), мотивационного (социоцентризм, эгоцентризм) прогностического (кон-

структивность, деструктивность), динамического (энергичность, аэнергичность), эмоционального (оптимизм, пессимизм), регуляторного (интернальность, экстернальность), установочно-целевого (социально значимые и лично значимые установки), комплексно-личностного (социальные и личностные барьеры) компонентов [7].

Обратимся к анализу выраженности компонентов самореализации представителей биомедицинских профессий (табл. 1).

У женщин ведущим компонентом самореализации является когнитивный, а наименее выраженным – прогностический. Такие женщины характеризуются осмысленностью, осознанностью основных признаков, приемов и способов самореализации их оригинальности, неповторимостью, пониманием и раскрытием своих возможностей в той или иной сфере. Рассматривая сферы самореализации представителей биомедицинских профессий, можно отметить преобладание личностной самореализации над профессиональной на 10,7% ($Z=3,97$ при $p=0,00007$).

Межфункциональная структурированность компонентов самореализации определялась по величине ($0,55 < r < 0,75$) и числу корреляционных связей. К высоким показателям структурированности отнесено наличие более шести корреляционных связей между показателями самореализации; к умеренным – наличие трех-пяти связей; к низким – менее двух связей или неуставленные связи.

В таблице 2 отражена межфункциональная структурированность компонентов самореализации.

Таблица 1

Выраженности компонентов самореализации представителей биомедицинских профессий

Показатель	Sum of Ranks	Ранг	Показатель	Sum of Ranks	Ранг
Креативность	357,0	1	Аэнергичность	217,0	9
Интернальность	352,0	2	Личностно значимые установки	185,0	10
Социально значимые установки	336,5	3	Социальные барьеры	183,0	11
Оптимистичность	330,0	4	Социоцентризм	162,0	12
Эгоцентризм	329,0	5	Пессимистичность	153,0	13
Конструктивность	307,0	6	Экстернальность	145,5	14
Личностные барьеры	263,5	7	Консервативность	137,0	15
Энергичность	220,0	8	Деструктивность	129,0	16

Таблица 2

Межфункциональная структурированность компонентов самореализации представителей биомедицинских профессий

Переменные	Компоненты	Spearman	p-level
Социально значимые установки & Энергичность	УсЦ и Дин	0,626	0,0003
Социально значимые установки & Оптимистичность	УсЦ и Эм	0,594	0,0008
Социально значимые установки & Социоцентризм	УсЦ и Мот	0,706	0,00002
Социально значимые установки & Креативность	УсЦ и Ког	0,749	0,000005
Энергичность & Интернальность	Дин и Рег	0,706	0,00002
Энергичность & Социоцентризм	Дин и Мот	0,601	0,0007
Энергичность & Креативность	Дин и Ког	0,678	0,00007
Креативность & Социальные барьеры	Ког и КомЛ	0,550	0,003
Консерватизм & Деструктивность	Ког и Пр	0,557	0,002

Условные обозначения: УсЦ – установочно-целевой; Дин – динамический; Эм – эмоциональный; Ког – когнитивный; Рег – регуляторный; Мот – мотивационный; КомЛ – комплексно-личностный; Пр – прогностический.

У женщин биномических профессий выявлена высокая межфункциональная структурированность компонентов самореализации. На основе полученных данных можно составить психологический портрет этих женщин. У них доминирует стремление реализовать себя исключительно во благо общего дела и других людей, причем в самых различных и порой неожиданных сферах жизнедеятельности. Они активны, энергичны, стремятся достигать поставленных целей. У данных женщин практически всегда доминируют положительные эмоции, радость, предвосхищение результатов своей деятельности, оптимизм в начале всяких новых дел. Основной побудительной силой собственного самовыражения у них выступает желание изменить мир вокруг себя и в целом в лучшую сторону, помочь всем, кто нуждается в помощи. Для таких женщин характерны неординарные способы и приемы самовыражения. Они хорошо контролируют свое поведение, поступки и реакции при самореализации. У женщин биномических профессий иногда встречаются трудности, обусловленные несформированностью способов и приемов самовыражения личности. Это может быть обусловлено односторонними интересами, когда работа занимает все время респондентов. Такие женщины не склонны менять что-то в своей жизни и работе, даже если они не удовлетворены, они предпочитают стабильность. Часто усилия в работе при выполнении деятельности не достигают нужного результата, поэтому сама работа приносит им разочарование в своих способностях и возможностях и, как следствие, утрату веры в себя.

В таблице 3 приведены ценности профессиональной самореализации и личной жизни представителей биномических профессий.

Анализируя данные таблицы, видно, что среди ценностей профессиональной самореализации ведущее место занимает интересная работа, а среди ценностей личной жизни – счастливая семейная жизнь.

В таблице 4 приведены конкретные и абстрактные ценности представителей биномических профессий.

Анализируя данные таблицы, видно, что для женщин среди конкретных ценностей ведущее место занимает здоровье, а среди абстрактных ценностей – счастье других. Причем следует отметить, что для женщин являются равноценными счастливая семейная жизнь и счастье других.

Из результатов множественного линейного регрессионного анализа следует, что у женщин на когнитивный компонент («Креативность») самореализации влияют попарно конкретные («Общественное признание») и абстрактные («Любовь») ценности при доминирующей роли конкретных ценностей ($R^2=0,32$; $b=-0,537$). У женщин на оригинальность и неповторимость способов и приемов самореализации влияют ценности общественного признания и любви. Такие женщины прилагают огромные усилия, чтобы создать свой собственный имидж, они склоны проявлять активность в тех областях, которые заметны окружающими и одобряются ими. Вместе с тем они рассматривают самореализацию как средство, с помощью которого можно достичь духовной и физической близости с любимым человеком.

На установочно-целевой компонент («Социентрированные установки») самореализации влияют одновременно конкретные («Общественное признание» и «Счастливая семейная жизнь») и абстрактные ценности («Творчество») при доминировании ценности «Творчество» ($R^2=0,44$;

Таблица 3

Ценности профессиональной самореализации и личной жизни представителей биномических профессий

Профессиональная самореализация	Место в жизни	Личная жизнь	Место в жизни
Активная деятельная жизнь	9	Любовь	3
Интересная работа	7	Наличие хороших и верных друзей	4
Общественное признание	14	Свобода	8
Продуктивная жизнь	13	Счастливая семейная жизнь	2
Развитие	10	Удовольствие	15

Таблица 4

Конкретные и абстрактные ценности представителей биномических профессий

Конкретные ценности	Место в жизни	Абстрактные ценности	Место в жизни
Активная деятельная жизнь	9	Жизненная мудрость	12
Здоровье	1	Красота природы и искусства	17
Интересная работа	7	Любовь	3
Материально обеспеченная жизнь	5	Познание	11
Наличие хороших и верных друзей	4	Развитие	10
Общественное признание	14	Свобода	8
Продуктивная жизнь	13	Счастье других	2
Счастливая семейная жизнь	2	Творчество	16
Удовольствие	15	Уверенность в себе	6

$b=-0,745$). На установку самореализации как стремления быть полезным делу, другим людям, обществу влияет желание реализоваться в творческой деятельности, в роли супруги и матери, а также получить общественное признание.

На динамический компонент («Энергичность») самореализации влияют попарно конкретные («Общественное признание») и абстрактные («Свобода») ценности при главенствующей роли ценности «Общественное признание» ($R^2=0,49$; $b=-0,552$). На регуляторный компонент («Интернальность») самореализации влияют одновременно конкретные («Общественное признание») и абстрактные («Свобода») ценности при доминировании ценности «Общественное признание» ($R^2=0,65$; $b=-0,576$). На интенсивность самовыражения женщин, а также на уверенность в своих знаниях, способностях и возможностях при самовыражении в какой-либо сфере влияют стремление достичь уважения окружающих, коллектива, друзей и игнорирование самостоятельности, независимости в суждениях и поступках.

На эмоциональный компонент («Оптимизм») самореализации влияют конкретные («Общественное признание») и абстрактные («Творчество») ценности при доминирующей роли «Творчества» ($R^2=0,37$; $b=-0,533$). На переживание положительных эмоций при самовыражении в различных сферах жизнедеятельности влияют возможность творческой деятельности и стремление посредством повышенной социальной активности привлечь к себе внимания и добиться уважения окружающих.

На прогностический компонент («Конструктивность») самореализации влияют попарно конкретные («Общественное признание», «Материально обеспеченная жизнь») и абстрактные («Любовь») ценности при доминировании абстрактных ценностей ($R^2=0,50$; $b=-0,443$). На успешность осуществления самовыражения способностей, личностных качеств влияет желание быть любимой, уважаемой, признанной обществом и игнорирование атрибутов материально обеспеченной жизни.

На комплексно-личностный компонент («Социальные барьеры») самореализации влияют конкретные («Наличие хороших и верных друзей», «Материально обеспеченная жизнь») ценности при доминировании ценности «Наличие хороших и верных друзей» ($R^2=0,31$; $b=-0,446$). Для женщин, испытывающих трудности в самореализации, обусловленные отсутствием достаточных знаний, умений и опыта, важно наличие хороших и надежных друзей, которые всегда придут им на помощь, а не приобретение материальных благ.

Не выявлено влияния на мотивационный компонент самореализации ни конкретных, ни абстрактных ценностей.

Выводы:

1. У женщин – представителей бионимических профессий ведущим компонентом самореализации

является когнитивный, а наименее выраженным – прогностический. Ведущей сферой самореализации является личностная сфера. Для них характерна высокая межфункциональная структурированность компонентов самореализации.

2. Для женщин среди ценностей профессиональной самореализации ведущее место занимает интересная работа, среди ценностей личной жизни – счастливая семейная жизнь, среди конкретных ценностей – здоровье, среди абстрактных ценностей – счастье других.

3. На все компоненты самореализации представителей бионимических профессий, за исключением мотивационного компонента, оказывают влияние конкретные и абстрактные терминальные ценности. На когнитивный, динамический и регуляторный компоненты самореализации доминирующее влияние оказывает конкретная ценность «Общественное признание», на комплексно-личностный компонент оказывает доминирующее влияние также конкретная ценность, но уже ценность «Наличие хороших и верных друзей». В установочно-целевом и эмоциональном компонентах самореализации главенствующую роль играет абстрактная ценность «Творчество».

Выявленные закономерности могут быть использованы при проведении психологического консультирования с представителями бионимических профессий.

Библиографический список

1. *Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2002. – 320 с.
2. *Грушецкая И.Н.* Социально-педагогическая поддержка самореализации студенческой молодежи в досуговой деятельности // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 217–219.
3. *Дорохова Т.С.* К вопросу о профессиональной самореализации социальных педагогов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 120–123.
4. *Журавлева Н.А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 334 с.
5. *Коджастиров А.Ю.* Профессиональная самореализация психологов-консультантов телефона доверия // European Social Science Journal. – 2014. – № 7–3 (46). – С. 338–394.
6. *Костакова И.В.* Эмоциональный интеллект как фактор профессиональной самореализации психологов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 84–87.

7. Кудинов С.И., Владимирова Ю.В. Роль профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 3. – С. 30–38.
8. Магакян М.А. Иерархическая структура переменных самореализации личности творческой молодежи // Наука третьего тысячелетия: Сб. статей междунар. науч.-практ. конф. (3 ноября 2015 г., г. Самара). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 259–261.
9. Немолот Е.В. Ценностно-смысловые характеристики профессиональной самореализации личности педагога-психолога в условиях малого города: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2014. – 24 с.
10. Обухова Ю.В., Обухова С.Г. Особенности характеристик и смыслообразующих мотивов самореализации студенческой молодежи // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 4. – С. 21–30.
11. Проценко О.С. Особенности самореализации сельских старшеклассников с конвенциональным типом профессиональной направленности // Материалы XLIV науч. конф. преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии и педагогики ЮФУ (18–19 апреля 2016) / под общ. ред. И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, Ю.В. Обуховой – М.: КРЕДО, 2016. – С. 366.
12. Рахимова О.Н., Анищенко В.А. Модель самореализации будущих бакалавров строительного направления в компетентностно-ориентированных ситуациях // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия». – 2014. – № 3. – С. 90–94.
13. Сеткова Н.А. Роль социального интеллекта в самореализации представителей профессий «человек-знаковая система» // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 5 (40). – С. 217–225.
14. Тенюкова Г.Г., Коданева К.Н. Педагогические условия творческой самореализации учащихся дополнительного образования на основе интеграции искусств (на примере детской школы искусств) // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 252–255.
15. Шипитько О.Ю. Психологические особенности совладающего поведения успешно самореализующихся менеджеров по продажам // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 63–69.
16. Шишкова М.Г. Ориентирование обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих на успешную творческую самореализацию: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2013. – 22 с.

Шебураков Илья Борисович

кандидат психологических наук, доцент

*«Высшая школа государственного управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва
sheburakov-ib@ranepa.ru*

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ КОМАНД ПРИ ВНЕДРЕНИИ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ СФЕРЕ

В статье обосновывается необходимость научного подхода к выявлению механизмов и разработке инструментов формирования команд в ходе предстоящего масштабного внедрения проектного управления в государственной сфере. Объединение тематики проектного управления и командного менеджмента рассматривается как важная предпосылка для совершенствования системы государственного управления. При этом, необходим учет социально-психологических факторов формирования команд.

Ключевые слова: проектное управление, командный менеджмент, эффективная команда, проектная команда.

Масштабные и амбициозные задачи развития страны могут быть достигнуты только при условии эффективной деятельности органов государственной власти. Одним из путей повышения их эффективности является подход, основанный на широкомасштабном внедрении проектного управления. В свою очередь, система проектного управления, как и управление отдельными проектами требует наличия работоспособных проектных команд. Поскольку проектная деятельность в органах государственной власти пока не получила широкого распространения, требуется научное обоснование эффективности этого направления, выявление механизмов и разработка инструментов формирования команд, способных эффективно решать проектные задачи. В отличие от функциональных и управленческих команд, проектные команды как понятие и как новая реальность только появляются в государственной сфере. Так, результаты одного из опросов показали, что только 38,3% опрошенных «имеют опыт участия в реализации проектов в сфере государственного управления»¹. Причем, в данном случае речь идет даже не об участии в проектах в рамках системы проектного управления, а только об опыте участия в реализации отдельных проектов. Это подтверждается в частности тем, что ни один опрошенный не смог указать, какими именно стандартами организации проектных работ они руководствовались. В этой связи, существует потребность как со стороны практики в наличии разработанных механизмов и инструментов управления проектами и формирования проектных команд, так и со стороны науки в исследовании особенностей формирования и развития проектных команд в специфических условиях государственного управления.

В целом тема проектного управления, как и тема формирования команды и командного взаимодействия, является достаточно хорошо проработанной. Существует значительное количество публикаций, как по одной, так и по другой теме. В основе концепции развития и формирования эффективных проектных команд лежат знания из таких областей науки, как социология, менеджмент,

маркетинг, управление проектами, психология, статистика и т.д.

Так, например, вопросами разработки методологии управления проектами, механизмов, системы, а также вопросами теории управления проектами занимались такие отечественные ученые, как В.Д. Шапиро, В.И. Воропаев, И.И. Мазур, А.В. Цветков, Д.А. Новиков, В.Н. Бурков, А.А. Матвеев, Е.В. Колосова и др.

В трудах Р. Арчибальда, Дж. Пинто, И. Голдратта, З. Гальпериной, С. Никешина, Е. Лищенко, Н. Керзнера и других авторов затрагиваются темы теории и практики проектного управления в целом, а также начало разработки в изучении проблем управления бизнес-проектами.

В рамках социологических наук проблемы формирования и функционирования команд рассматривались К. Левиным, А.В. Жуткиным, Т.П. Галкиной, А.И. Пригожиным, Р.М. Андреевой.

В психологии данному вопросу посвящены работы Ю.В. Синягина, К. Фоппеля, В.В. Авдеева, В.В. Исаева, С. Таненбаума, Р. Берда. В менеджменте упоминания о выше обозначенной проблеме можно найти в трудах С.А. Никоновой, В.Г. Куликова, А.М. Седых, В.Н. Михеева, Л. Томпсона, Ю.В. Омеляненко, Т.Ю. Базарова, П. Друкера и др.

Большой вклад в разработку проблемы об эффективном формировании проектных команд внесли работы Р. Лайкерта, который определил характеристики эффективных команд, уделяя особое внимание процессу и внутренней динамике команды. Также нужно отметить труды К. Арджириса, который сфокусировал свое внимание на влиянии вида рабочей ситуации на личностное развитие индивида в организации. В работах Дж. Моутона и Р. Блейка раскрываются вопросы стиля и эффективности команд.

В рамках изучения проблем командообразования в процессе управления стоит отметить таких зарубежных авторов, как Дж. О'Шонесси, К. Камерона, Л. Кирби, М. Бира, Дж. Дзя, Р. Куинна, Н. Баргера и др. В отечественной науке представителями в исследовании данных вопросов мож-

но считать С.Е. Поварницыну, Е.Н. Емельянова, Ф.П. Тарасенко, А.И. Пригожина, Э.А. Смирнова, В.В. Авдеева, Ф.И. Перегудова и др. В этой связи можно выделить и наиболее фундаментальные работы, рассматривающие управленческую деятельность, в первую очередь, через призму личности руководителя как главной детерминанты командообразования [1].

Синтез выше перечисленных работ и направлений способствует рассмотрению проблемы эффективного формирования команд в организациях наиболее широко и разносторонне. С практической точки зрения проектное управление, управление проектами, а также использование инструментов командообразования так же достаточно давно внедряется в практике менеджмента как за рубежом, так и в практике российского бизнеса.

С другой стороны, все эти темы в сфере государственного управления только начинают актуализироваться. Их проработка, как на уровне методологии, так и на уровне практического применения пока еще эпизодична и только начинает осуществляться. Более того, объединение этих тем в одну, с акцентом на инструментах эффективного командного взаимодействия в условиях проектного управления в широком смысле или при управлении проектом в частном порядке, делает тему чрезвычайно актуальной, так как, до сих пор, разработана не достаточно.

Действительно в существующих стандартах, методических рекомендациях и наставлениях по проектному управлению более существенное внимание уделяется организационно-технологическим вопросам. Описание способов, инструментов и механизмов формирования проектных команд либо рассматривается с технической стороны, либо не затрагивается вовсе, а проектная «команда» воспринимается как данность. В то же время, организация рабочих процессов именно в условиях проектного управления, предполагающего интенсивное взаимодействие рабочих проектных групп, требует, в первую очередь командного подхода к организации деятельности.

При этом, даже само понятие «проектная команда» не является до конца однозначным. Так, наряду с термином «проектная команда» встречаются и другие (например, начиная с 1987 г. в разных изданиях РМВОК) [2]: «проектная группа», «группа управления проектом», «члены команды проекта». Часто, как в наставлениях, так и на практике под проектной командой имеется в виду группа людей, сформированная по проектному принципу и осуществляющая функции по управлению и реализации проекта. Именно «командой» (а не просто «группой») такое объединение людей может называться априори, без привязки к сущностным характеристикам «команды», как социально-психологического феномена и явления в современном

менеджменте. В то же время, с точки зрения командного менеджмента (как, впрочем, и организационной психологии) команда, это не просто группа людей, подобранная и назначенная для выполнения определенных функций, а рабочая группа, достигшая с точки зрения уровня своего развития (что характеризуется и спецификой внутригрупповых социально-психологических процессов) такого уровня эффективности, который не достижим для стандартно работающей и, даже эффективно выполняющей свои функции, рабочей группы.

Так, с точки зрения этапов развития команды или уровня групповой активности традиционно выделяют следующие виды рабочих групп на пути развития и превращения их в команду (Дж. Катценбах и Д. Смит) [3]:

- рабочая группа;
- псевдокоманда;
- потенциальная команда;
- реальная команда;
- высокоэффективная команда.

С другой стороны, в проектном менеджменте существуют и описаны требования к эффективной реализации проекта, в том числе, с точки зрения достижения заранее запланированных результатов. Эффективность рабочей группы, реализующей проект или управляющей проектами, будет определяться именно заданными показателями реализации проекта (проектов). В то же время, любой проект можно выполнить (реализовать) с разной степенью эффективности – от уровня низкой эффективности (или даже полной неэффективности), уровня эффективности на минимально приемлемом уровне, до уровня высокой эффективности, когда рабочая проектная группа демонстрирует результат «контрастный» по сравнению с реализацией подобных проектов или на уровне, значительно превышающем ожидания по сравнению с тем, что планировалось на этапе старта проекта. Реализация высокоэффективных проектов возможна только силами проектной команды, которая является командой не номинально – по названию, а реальной командой, реализующей проект.

Таким образом, представляют особый интерес научно-практические исследования, предмет которых находится на стыке двух относительно самостоятельных тем – проектного управления и командного менеджмента.

Стоит отметить, что с практической точки зрения в командном менеджменте выделяют три основных вида групп, из которых могут формироваться команды (группы, обладающие высокой или очень высокой степенью эффективности): управленческие команды; функциональные команды и проектные команды. Проектные команды в отличие от двух предыдущих являются временными, созданными специально для реализации проекта. В свою очередь, они могут подразделяться на ко-

манды, основным видом деятельности которых является проектная деятельность как таковая (консалтинговые и т. п.); кроссфункциональные, обычно состоящие из представителей разных подразделений и реализующие проекты стратегического для конкретной организации статуса; монофункциональные [4]. При этом сущностные характеристики всех этих видов команд существенным образом отличаются от характеристик рабочих групп в организациях. В проектном же менеджменте, как указывалось выше, напротив, любая проектная группа часто называется «командой» по определению, вне зависимости от ее характеристик, стадии формирования и даже результативности. Хотя, при этом не только не отрицается, но и подчеркивается роль высокоэффективной команды для реализации проекта [5].

С этой точки зрения, объединение названных тем, исследование механизмов и разработка инструментов формирования эффективных проектных команд является крайне актуальной задачей, как для теории, так и для практики. С практической точки зрения, особенно актуальной она становится в условиях государственного управления, когда очевидным является низкое качество управления, характеризующее часто, как «ручное управление» или «управление по поручениям». Внедрение проектного управления на всех уровнях государственного управления, включая и региональные и федеральные органы власти, является одной из ключевых задач совершенствования всей системы государственного управления в Российской Федерации. Кроме того, как отмечает ряд авторов [6], командная форма взаимодействия является наиболее естественной для национальной модели менеджмента и потенциально может быть эффективно противопоставлена существующим «организационным патологиям».

Хочется надеяться, что первые шаги проектного управления в этой сфере будут не только успешными и позволят избежать многих «болезней роста», но и будут сопровождаться внедрением наиболее современных подходов, существующих сегодня в менеджменте.

Изучение практики проектного подхода позволяет сделать выводы о том, что она подвергается в настоящее время воздействию, по меньшей мере, двух драйверов.

Первый является практическим пересмотром предписаний, содержащихся в стандартах проектного управления, что обусловлено техническими и коммерческими неудачами, а также возникающими непродуктивными внутренними и внешними конфликтами, с которыми сталкиваются проектные команды. Практики в области управления проектами реагируют на эти недостатки, предлагая новые подходы, такие как гибкие методы управления или партнерские подходы и вовлекающее управление.

Второй драйвер – теоретический пересмотр проектов, как временных организаций, внедренных в различных социальных контекстах [7]. Исследователи стремятся к более полному учету явлений и результатов проекта путем перераспределения усилий от разработки принципов оптимизации планов, графиков и технических обеспечивающих средств проектного управления к пониманию специфики отношений в командах, психологических аспектов структур и процессов, которые происходят в проектах и проектных организациях.

Таким образом, несмотря на накопленные в междисциплинарной литературе по управлению проектами и в эмпирических исследованиях организационного поведения знания, открытым остается вопрос об особенностях проектной деятельности в отличие от традиционных форм организации труда. Ключевой становится мысль о том, чтобы усилить эффективность реализации проектов не за счет большей стандартизации, направленной на ослабление роли и влияния личности на проект. А, напротив, за счет усиления влияния личностно-профессиональных ресурсов участников проектной деятельности на результаты проекта.

В настоящее время практика проектного управления достаточно активно начинает распространяться в сфере государственного управления. Одним из наиболее ранних, но при том, последовательных примеров этого является внедрение проектного управления в Белгородской области. Внимательное исследование практики проектного управления в этом субъекте РФ² позволяет определить, как основные условия внедрения проектного управления на уровне региона, так и возможные препятствия на этом пути [8]. Являясь на сегодня одной из лучших практик проектного управления в государственной сфере, этот опыт показывает, что внедрение проектного управления осуществляется за счет последовательного внедрения современных, хорошо зарекомендовавших себя в бизнесе технологий проектного управления, что и обеспечивает достижение существенных результатов. Вместе с тем, представленная практика не лишена ряда проблемных областей, которые возможно будут разрешаться в перспективе за счет совершенствования применяемых инструментов менеджмента.

Анализ практики внедрения проектного управления в Белгородской области показывает что, с учетом специфики государственной гражданской службы, пределы совершенствования инструментов проектного управления вероятнее всего, могут быть ограничены двумя группами причин, к которым можно отнести:

1. Ограничения, связанные с материальным стимулированием государственных гражданских служащих к участию в проектной деятельности;

2. Ограничения, вызванные самой природой применения организационно-административных

рычагов управления, а именно – принятой практикой регламентации и стандартизации деятельности в государственных органах.

Относительно материального стимулирования в условиях государственной гражданской службы необходимо отметить наличие ряда ограничений, связанных с законодательным регулированием данного вопроса. И даже после изменения регионального законодательства о государственной гражданской службе (как это произошло в Белгородской области) остаются существенные ограничения в отношении размера премирования служащих.

Более того, при использовании практики материального стимулирования в условиях деятельности государственных органов часто встречаются различного рода ошибки, в частности, выражающиеся в применении «депремирования» и даже провозглашающие необходимость «демотивации» сотрудников [8].

Еще более серьезными ограничениями являются методы управления эффективностью проекта на основе использования административно-регламентирующих процедур. Не случайно, несмотря на все успехи в области регламентации проектной деятельности даже в одном из наиболее успешных, с точки зрения внедрения проектного управления, регионов, все еще имеют место различного рода нарушения, а функция контроля является одной из наиболее важных.

Кроме того, принятая культура иерархических отношений в государственных органах, является серьезным психологическим барьером на пути применения проектных принципов организации работ, предполагающих, в частности, возможность проявления определенной гибкости при исполнении командных ролей, внедрения принципов распределенного лидерства, готовности переходить от роли «начальника» к ролям «эксперта», «участника проектных работ» и наоборот. Как показал, один из устных опросов, проведенных в группе руководителей региональных органов государственной власти³,

только 1/3 опрошенных готова в условиях работы над проектом выполнять подчиненные функции по отношению к руководителю проекта из числа служащих, занимающих нижестоящие должности.

Другой опрос⁴, позволяет провести предварительную систематизацию основных проблем и трудностей, возникающих при внедрении проектного управления в государственной сфере (табл. 1).

Как видно из результатов этого опроса, в число наиболее существенных реальных или потенциальных трудностей внедрения проектного управления, также попадает «недостаточно развитая культура взаимодействия в условиях проектного управления (мешает сложившаяся система иерархических отношений)».

В какой степени использование принципов командного менеджмента может являться альтернативой, а еще лучше – удачно дополнять, практику материального стимулирования, а также четкой регламентации и контроля решения проектных задач? Как показывают исследования в этой сфере, правильно организованный командный менеджмент, действительно может выступать главным фактором повышения эффективности деятельности команды, как таковая, может быть и не нужна, а предписанные результаты будут достигаться хорошо организованной рабочей группой (но, не командой), то в проектной деятельности или в условиях необходимости «качественных скачков» по улучшению результата, команда не имеет альтернатив. Само содержание проектной деятельности, предполагающей создание уникального результата, подразумевает участие эффективной команды.

Ответы руководителей, имеющих опыт работы в проектах⁵, показывают, что «руководитель проектной команды в государственной сфере должен быть лидером, обладать авторитетом и иметь «особое» – неформальное влияние на членов проектной команды», так считает 50% опрошенных. По мнению 47% опрошенных, качество взаимодей-

Таблица 1

Ответ на вопрос: «С какими трудностями, на Ваш взгляд, сталкивается или может столкнуться, в первую очередь, внедрение проектного управления в государственной сфере? Оцените по 10-балльной шкале: 1 –мешает в минимальной степени; 10 – мешает в максимальной степени»

Вариант ответа \ баллы	от 1 до 3, %	от 4 до 7, %	от 8 до 10, %	Среднее баллы
Недостаточная квалификация и подготовленность служащих в области проектного управления	26	26	42	6,33
Отсутствие действенных механизмов мотивации членов проектных команд	26	63	11	4,89
Трудности организации межведомственного взаимодействия в условиях реализации проектов	32	42	26	5,26
Незаинтересованность руководства во внедрении принципов и правил проектного управления	26	47	26	5,42
Отсутствие общепринятых стандартов организации проектного управления	21	53	21	5,11
Недостаточно развитая культура взаимодействия в условиях проектного управления (мешает сложившаяся система иерархических отношений и пр.)	16	63	16	5,72
Иное (укажите, что именно)	0	15	0	-

ствия в проектной команде должно быть «более открытым, демократичным и конструктивным для качественного обсуждения целей, способов их достижения, промежуточных результатов, разрешения разногласий». 70% опрошенных считают, что «члены проектной команды должны тщательно подбираться» или для эффективной деятельности в условиях проектной команды «необходимо специально заниматься развитием людей». Лидерство, качество взаимодействия и состав исполнителей относятся к числу ключевых факторов, отличающих команду от обычной рабочей группы [4], что еще раз подтверждает важность команды в условиях проектной деятельности.

Именно команда как социально-психологическое явление позволяет выходить за рамки регламентированного результата, обеспечивая либо сверхвысокое качество этого результата, либо существенно сокращать установленные сроки реализации проекта (если это целесообразно), либо добиваться значительного экономического эффекта и т. д. Действительно «контрастный результат» при реализации социально-экономических задач, стоящих перед государственными органами может быть достигнут за счет развития командного поведения в группе чиновников, основанного на ценностях и ведущего к проявлению синергетического эффекта.

Таким образом, целью перспективных научно-исследовательских разработок в области проектного управления в государственной сфере может являться выявление механизмов и разработка инструментов формирования эффективных команд для решения проектных задач различного типа государственными органами.

Примечания

¹ Опрос проводился в октябре 2016 г. на баз РАНХиГС. В опросе приняли участие 47 руководителей органов власти социальной сферы регионального и муниципального уровней.

² Анализ основан на подготовленном кейсе в рамках образовательной программы «Управленческое мастерство: развитие региональных команд», которая проводилась на базе РАНХиГС в июне-октябре 2016 г. Кейс был использован как пример лучшей практики государственного управления для обучения более, чем 300 слушателей из 36 субъектов РФ.

³ В опросе принимали участие 27 служащих – участников программы «Управленческое мастерство: развитие региональных команд», представители трех субъектов РФ в статусе от заместителей губернаторов до руководителей региональных органов исполнительной власти и руководителей соответствующих структурных подразделений. Опрос проводился в июле 2016 г.

⁴ Опрос проводился в октябре 2016 г. на баз РАНХиГС. В опросе приняли участие 47 руководителей органов власти социальной сферы регионального и муниципального уровней.

⁵ Опрос проводился в октябре 2016 г. на баз РАНХиГС. В опросе приняли участие 47 руководителей органов власти социальной сферы регионального и муниципального уровней. Представленные данные основаны на мнении 38,7% из числа опрошенных, имеющих реальный опыт участия в проектах.

Библиографический список

1. Деркач А.А., Калинин И.В., Синягин Ю.В. Стратегии подбора и формирования управленческой команды. – М.: Изд-во РАГС, 1999.
2. Руководство РМВОК. – Project Management Institute, 1996.
3. Катценбах Дж. и Смит Д. Командный подход. Создание высокоэффективной организации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozon.ru/>
4. Долгов М. Модель «5F» - Геометрия команды, создающая энергию. Краткое руководство к действию для лидеров. – М., 2016.
5. Верзух Эрик. Управление проектами: ускоренный курс по программе МРА. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
6. Прохоров А.П. Русская модель управления. – М.: ЗАО Журнал Эксперт, 2002.
7. Floricel S., Bonneau C., Aubry M., Sergi V. Extending project management research: Insights from social theories // International Journal of Project Management. – 2014. – № 32. – P. 1091–1107.
8. Прядильников М., Бадин А., Павлова О. Лучшие практики Национального рейтинга. Развитие проектного управления на региональном уровне (пример Правительства Белгородской области). – 2016.

Чернышева Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

Боблева Татьяна Юрьевна

Уральский юридический институт, г. Екатеринбург

evchern2010@gmail.com, tanya.bobleva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье анализируются показатели, имеющие решающее значение в снижении негативного информационного воздействия на сотрудников органов внутренних дел. Акцентируется внимание на выделении 3-х наиболее значимых факторов, показывающих структурные компоненты для повышения способности противостоять негативно-психологическому воздействию.

Ключевые слова: негативное психологическое воздействие, психологическое влияние, саморегуляция, стрессоустойчивость, психология деятельности правоохранительной системы, сотрудники правоохранительных органов.

В настоящее время огромное воздействие на сознание и психику человека оказывают информация и информационные технологии. Они активно влияют и на государственную структуру, экономику, финансы, оборону и в целом на безопасность всей страны.

Для воздействия на психику и массовое сознание людей создается психологическая война, которая использует различные методы и средства, направленные на формирование общественного мнения, необходимого для воздействующего лица.

Геополитическое положение России, а также современная обстановка в мире ставят перед органами внутренних дел задачи по повышению эффективной защиты сотрудников от негативного информационно-психологического воздействия, воспитанию у сотрудников любви к Родине; защиты системы связи, коммуникации; разработке новых способов, методов, приемов и средств защиты сотрудников от целенаправленного и не планируемого негативного информационно-психологического воздействия.

На сегодняшний день целями негативного информационно-психологического воздействия на

людей являются: подрыв морального духа, негативное воздействие на морально-психологической климат подразделений, психические состояния отдельных категорий сотрудников и населения. Для этого создается психологическая война, которая направлена на формирование общественного мнения, необходимого для воздействующего лица.

Мероприятия по защите сотрудников органов внутренних дел от негативного информационно-психологического воздействия будут эффективными лишь благодаря высокому профессионализму хороших исполнителей.

Выделим и проанализируем основные факторы, оказывающие информационно-психологическое воздействие на сотрудников органов внутренних дел.

Организация и процедура эмпирического исследования проходила в 4 этапах: выбор методик в соответствии с целью и задачами исследования, подготовка методик к работе, проведение эмпирического исследования, анализ результатов исследования.

В исследовании приняли участие 56 человек: группа действующих сотрудников численностью 22 человека (39,29%), группа курсантов 1 и 4 курсов – будущих сотрудников – 34 человека (40,71%).

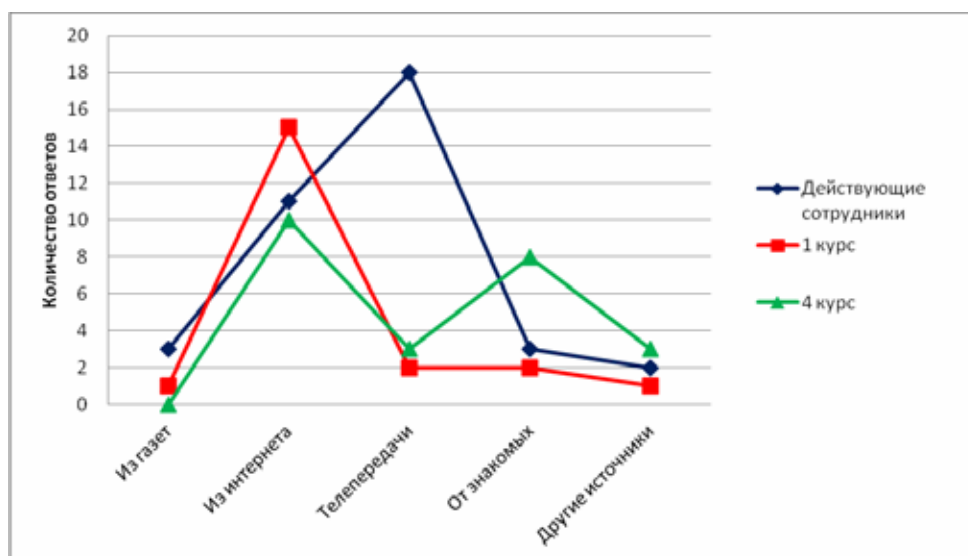


Рис. 1. Распределение вариантов ответов на вопрос анкеты информационно-психологического воздействия «Откуда Вы узнаете о том, что происходит в мире?»

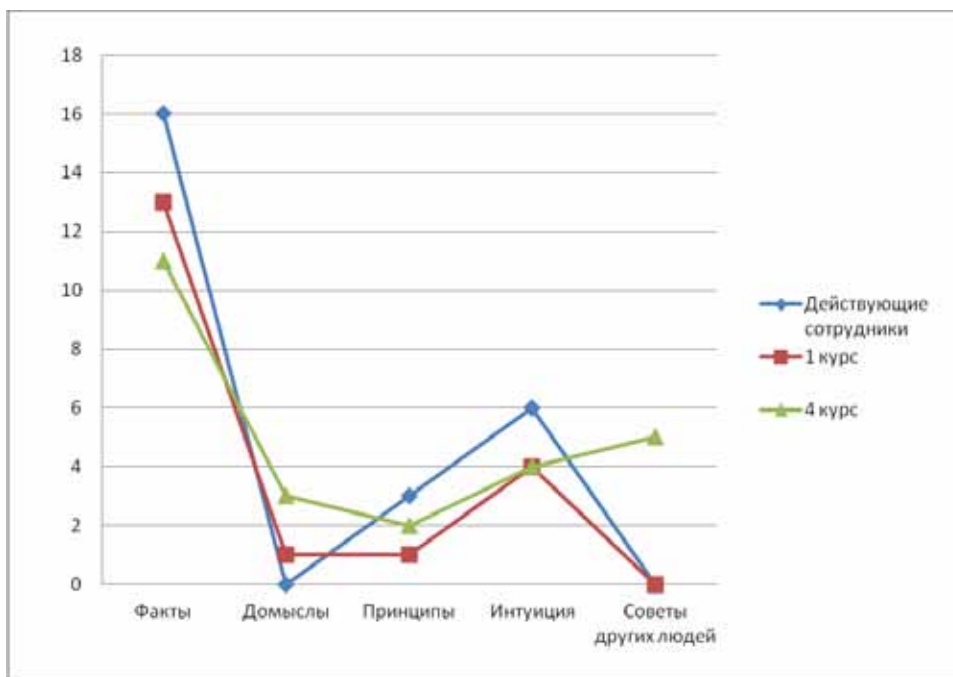


Рис. 2. Распределение вариантов ответов на вопрос анкеты информационно-психологического воздействия «Когда Вы принимаете важные решения, чем Вы руководствуетесь?»

Для изучения особенностей влияния была составлена анкета информационно-психологического воздействия, использовались методика «Стилевая саморегуляция поведения человека» (ССП-98) В.И. Моросановой и опросник «Жизненной и временной перспективы личности» (ЖВПЛ).

Оценивая показатели на вопрос анкеты информационно-психологического воздействия «Откуда Вы узнаете о том, что происходит в мире?», у сотрудников преобладает ответ «телепередачи», у курсантов 1 курса – «интернет», у курсантов 4 курса – «интернет» и «знакомые» (см. рис. 1).

При принятии важных жизненных решений сотрудники и курсанты не руководствуются домыслами и советами других людей, а стараются учитывать имеющиеся факты, данные о событиях, а также - полагаются и на интуицию (см. рис. 2).

Курсанты старших курсов чаще выбирали вариант ответа «Советы других людей» что свидетельствует о большей подверженности информационно-психологическому влиянию со стороны окружающих, чем у сотрудников.

Проанализируем результаты сравнения показателей методики с помощью t-критерия Стьюдента (см. табл. 1).

У сотрудников проявляется сформированность к продумыванию программ способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Они адекватно реагируют на быстрое изменение событий и успешно решают поставленную задачу в ситуации риска, умеют адекватно оценивать себя, свое поведение и результаты деятельности. Сотрудники, занимающиеся саморазвитием, имеют

большую выраженность лидерских качеств, меньше подвержены информационно-психологическому воздействию, поскольку у них больше сформировано собственное мнение, они могут его отстаивать.

Курсанты, обучающиеся еще на первых курсах, уже проявляют достаточные показатели адекватного оценивания результатов своей деятельности в стрессовых ситуациях, оптимистично настроены на выполнение своих профессиональных обязанностей и демонстрируют большой интерес к учебе.

У всех испытуемых наблюдается высокий уровень конкурентоспособности, способности не только выстоять, но и победить в конкурентной борьбе.

По результатам нашего исследования, первокурсники оказались более стрессоустойчивы, чем курсанты 4 курса и сотрудники. Возможно, это связано с тем, что исследование проводилось в конце учебного года, к этому времени многие курсанты уже успели на своем опыте не только активно включиться в сложный и трудный процесс освоения профессии, но и усилили свои адаптивные возможности. Для многих – это начало самостоятельной жизни. Но молодые курсанты еще не в полной мере осознали важность и значимость своей работы по сравнению с более старшими курсантами и сотрудниками.

Четверокурсники часто при принятии важных решений советуются с другими людьми. Они узнают о происходящих событиях от своих знакомых и поэтому больше подвержены слухам и недостоверной, неточной информации.

О происходящих событиях сотрудники узнают из телепередач, наиболее значимое информацион-

Результаты t-критерия Стьюдента

Показатели	Среднее значение по группам		t-критерий	Уровень значимости (p)
	Сотрудники	1 курс		
Возраст	30,73	17,74	16,13***	0,000
Занимаемая должность	2,59	0,00	10,70***	0,000
Стаж работы в ОВД	9,36	0,60	13,52***	0,000
Уровень образования	1,18	0,00	4,69***	0,000
Значимость системы государственно-правовой информированности в учреждении	1,45	1,00	3,32***	0,001
Значимость новостей из телепередач	0,82	0,11	6,32***	0,000
Вера в НЛЮ, сверхъестественное	1,23	0,63	2,23*	0,03
Гибкость поведения в зависимости от изменяющейся ситуации	6,23	7,26	-2,14*	0,03
Осторожный в принятии решений и поведении	10,36	6,74	5,74***	0,000
Уровень стрессоустойчивости	10,55	11,95	-2,66**	0,01

Показатели	Среднее значение по группам		t-критерий	Уровень значимости (p)
	Сотрудники	4 курс		
Возраст	30,73	20,87	10,89***	0,000
Занимаемая должность	2,59	0,00	9,48***	0,000
Стаж работы в ОВД	9,36	3,00	8,70***	0,000
Значимость новостей из телепередач	0,82	0,20	4,59***	0,000
Значимость новостей от знакомых	0,14	0,53	-2,79**	0,01
Значимость большого выбора ассортимента товара	1,14	1,67	-2,71**	0,01
При принятии важных решений руководствуются домыслами	0,00	0,20	-2,28*	0,02
Руководство советами других людей при принятии важных решений	0,00	0,33	-3,23*	0,002
Консервативный или творческий при решении проблем	10,05	11,87	-2,10*	0,04
Ведомый или лидер	10,59	12,33	-2,54*	0,02
Интерес к профессии	9,36	11,33	-2,73*	0,01

Показатели	Среднее значение по группам		t-критерий	Уровень значимости (p)
	1 курс	4 курс		
Возраст	17,74	20,87	-16,70***	0,000
Уровень образования	0,00	1,53	-2,93**	0,01
Значимость системы государственно-правовой информированности в учреждении	1,00	1,73	-7,01***	0,000
При принятии важных решений руководствуются советами других людей	0,00	0,33	-2,99**	0,01
Вера в НЛЮ, сверхъестественное	0,63	1,27	-2,07*	0,05

Примечание: указаны только показатели тех шкал, где есть значимые различия в уровне согласно t-критерия Стьюдента: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

но-психологическое воздействие на них имеют различные СМИ, они более религиозны и подвержены влиянию со стороны религии, чем группы курсантов.

Анализ корреляционных связей показал тенденции профессионального роста курсантов от первого к четвертому курсу. Уровень сформированности мировоззренческих взглядов и убеждений у курсантов 4 курса более устойчивый, чем у первокурсников за счет выработанной жизненной позиции.

При проведении факторного анализа, были выявлены факторы, показывающие наиболее значимые структурные компоненты информационного воздействия (в том числе и негативного) на сотрудников и курсантов органов внутренних дел.

Первый фактор – социально-демографический. Данный фактор указывает, что легко оказывается психологическое воздействие, в том числе и негативное, на более младших по возрасту сотрудни-

ков, имеющих не большой стаж службы в органах внутренних дел, работающих на должностях рядового и младшего начальствующего состава органов внутренних дел. Исходя из значений данного выделенного фактора, можно разрабатывать методы психологического воздействия для работы с сотрудниками в зависимости от стажа, пола, возраста и занимаемой должности.

Второй фактор – саморегуляции поведения человека. Этот фактор указывает на то, что сотрудники с более высоким уровнем саморегуляции поведения более способны адекватно оценивать себя и свое поведение в различных, в том числе стрессовых ситуациях, противостоять психологическому воздействию, в том числе негативному.

Третий фактор – профессионального роста. Наличие у сотрудников соответствующих развитых профессионально-личностных качеств, стремле-

ние к профессиональному росту, заинтересованности в своей профессиональной деятельности снижает риск негативного психического воздействия внешних факторов.

Итак, нами проанализированы показатели, затем выделены факторы, имеющие значение при информационно-психологическом воздействии на сотрудников, а также – те показатели, развивая которые можно снизить уровень негативного воздействия. Стрессоустойчивость, низкий уровень внушаемости, хорошая саморегуляция снижают уровень негативного психологического воздействия. Низкие показатели стрессоустойчивости, саморегуляции, внушаемости являются одними из причин разрушения системы психической адаптации человека, что может приводить к профессиональной деформации и эмоциональному выгоранию, неадекватным реакциям и деструктивному поведению.

Своевременная защита личного состава от негативного информационно-психологического воздействия поможет не привести к тяжелым и непредсказуемым последствиям для страны и людей, живущих в ней.

Библиографический список

1. *Воротникова М.В.* Психологическое обеспечение служебной деятельности. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2015. – 95 с.
2. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
3. *Демина Л.Д., Ральникова И.А.* Психическое здоровье и защитные механизмы личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/demina_psihicheskoe/02.aspx (дата обращения: 13.10.2015).
4. *Зеленков М.Ю.* Морально-психологическое обеспечение деятельности войск (сил). – М.: Изд-во МАИ, 2004. – 404 с.
5. *Караяни А.Г.* Психологические операции в современной войне: сущность, содержание, пути противодействия. – Самара, 1997. – 44 с.
6. *Крысько В.Г.* Секреты психологической войны: (цели, задачи, методы, формы, опыт). – Минск, 1999. – 148 с.
7. *Наймушин Н.В., Шенелев О.Ю.* Специальные методы психологического воздействия, оказывающие негативное воздействие на человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/808/8490> (дата обращения: 10.11.2015).
8. *Маркова Н.Е.* Информационные технологии и их воздействие. Аналитическая справка для Общественной палаты РФ. 19.04.2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cat.convdocs.org/docs/index-174876.html> (дата обращения: 10.11.2015).
9. *Чернышева Е.В., Багаутдинова В.Р.* Развитие юридической психологии в России в XXI веке // Вестник гуманитарного университета. – 2016. – № 1 (12). – С. 56–65.
10. *Чуйков Д.А.* Совершенствование защиты личного состава подразделения от информационно-психологического воздействия противника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/1301/15166> (дата обращения: 20.10.2015).

Разина Татьяна Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент

Щеголева Анна Владимировна

Ярославский филиал Московского психолого-социального университета

razinat@mail.ru, shchegoleva.anechka@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА И МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

На трудовую деятельность оказывает влияние не только хронологический возраст, но и психологический возраст, а именно – преждевременное психологическое старение. Показано, что у педагогов психологическое старение может выступать фактом отрицательно влияющим на трудовую мотивацию. У медицинских работников как хронологический возраст, так и психологическое старение положительно взаимосвязаны с трудовой мотивацией.

Ключевые слова: хронологический возраст, психологический возраст, психологическое старение, мотивация трудовой деятельности.

Проблеме мотивации трудовой деятельности и мотивирования к труду, в том числе у медицинских и педагогических работников, посвящены исследования как отечественных [1; 3; 8; 9], так и зарубежных психологов [10; 11; 12; 13]. В практике психологического сопровождения трудовой деятельности в больших организациях, компаниях, в маленьких фирмах, психологи и менеджеры по персоналу часто сталкиваются с ситуацией, когда изначально хорошо работающая и отлаженная система стимулирования труда перестает быть эффективной [5; 6]. Система премий и штрафов, морально-психологическое воздействие (культивирование чувства долга, лояльности, вины и т. п.) рано или поздно оказываются неэффективными. В бюджетных организациях возможности управления мотивацией труда еще более скромные, чем в коммерческих организациях. Еще более сложной является ситуация в отношении социономических профессий, где интенсивное нервно-психическое напряжение в деятельности сочетается с высокой степенью ответственности, высокой ценой ошибки и низкой отдачей от работы. Даже если изначально специалист обладал высокой внутренней мотивацией к работе, стремился самореализоваться в ней, то со временем у многих этот тип мотивации истощается, в то время как у других остается достаточной силой на протяжении всей профессиональной карьеры, несмотря на то, что внешние условия и характер работы одинаковы. С этой точки зрения крайне важно исследовать внутренние, психологические факторы, которые взаимосвязаны с мотивами трудовой деятельности.

Теоретическая разработанность вопроса. Исследования показывают, что с хронологическим возрастом меняется и трудовая мотивация [1; 10; 11; 12; 13]. Отмечается снижение уровня мотивации, что может быть связано с разочарованием в профессии и возможностью самореализоваться в ней, быть полезным людям, с личными обстоятельствами (разводы, переезды, рождения детей, внуков и т. п.), с объективными изменениями в со-

стоянии здоровья, появлении функциональных ограничений в деятельности, стремлении более экономно расходовать психофизические ресурсы. Однако помимо объективного хронологического возраста, человек также обладает и психологическим возрастом и его взаимосвязь с мотивацией и продуктивностью труда практически не исследовалась. По мнению Е.И. Головахи и А.А. Кроника [2], психологический возраст личности – некая мера психологического прошлого личности, подобно тому, как хронологический возраст – мера хронологического прошлого. Психологический возраст обладает специфическими особенностями: во-первых, это характеристика человека как индивидуальности и измеряется в ее «внутренней системе отсчета». Соответственно психологический возраст может значительно отличаться от хронологического, психологически человек может быть как «старше», так и «моложе» своего возраста указанного в паспорте. Во-вторых, психологический возраст принципиально обратим, то есть человек не только стареет в психологическом времени, но и может молодеть в нем за счет увеличения психологического будущего или уменьшения прошлого. В-третьих, психологический возраст многомерен. Например, человек может чувствовать себя зрелым, опытным, «старым» в профессиональной сфере, но еще неопытным, «молодым» в семейной сфере.

Именно психологический возраст, на наш взгляд, оказывает значительно большее влияние на мотивацию трудовой деятельности, чем объективный хронологический. Если психологически человек ощущает себя молодым, то его временная перспектива более обширная по сравнению с человеком, ощущающим себя психологически старым. Психологически молодой сотрудник ставит более долгосрочные и более глобальные цели, у него выше уровень притязаний, он оценивает себя способным достичь их. Можно говорить о преждевременном психологическом старении, когда психологический возраст, намного больше, чем возраст хронологический, что можно определить, посчитав разницу между ними. Таким образом, говоря

о возрасте, мы фиксируем три важных переменных – хронологический возраст, психологический возраст и разницу между психологическим и хронологическим возрастом, как меру психологического старения.

Целью данной работы является исследование взаимосвязи мотивации трудовой деятельности и психологического возраста. Были выдвинуты предположения, что чем старше психологический возраст сотрудников, тем ниже трудовая мотивация, а также чем больше расхождения между психологическим и биологическим возрастом (психологическое старение), тем ниже трудовая мотивация

Материалы и методы. В качестве методов сбора эмпирических данных нами использовались тест «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина [7] и тест А.А. Кроника «Определение психологического возраста человека» [2]. Дополнительно использовалось анкетирование и выборочная беседа. Методы математической обработки результатов включали: процедуры описательной статистики, корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), t-критерий Стьюдента, методы структурно-психологического анализа (индексы структурной организации системы, экспресс χ^2), которые показали свою высокую эффективность и широко применяются в современных исследованиях деятельности [4].

Выборку исследования составили: 30 человек – педагогические работники (учителя, директора школ, завучи), 33 человека – медицинские работники (врачи, заведующие отделениями). Исследование проводилось в средних образовательных школах и лечебных учреждениях г. Ярославля.

Результаты и их обсуждение. Результаты показали, несмотря на то, что медицинские и педагогические профессии относятся к группе социэкономических, структура и уровень трудовой мотивации у врачей и педагогов существенно отличаются (табл. 1).

Как видно по данным таблицы 1 в возрастных характеристиках практически отсутствуют различия, что говорит о гомогенности выборки по данным параметрам. Однако медики значительно превосходят педагогов по силе материальных мотивов, в желании получить обратную связь, признание от широкого круга лиц, и возможности приносить общественную пользу. Педагоги же значимо превосходят медиков по силе творческих мотивов и желания более разнообразной, интересной деятельности. Данные отличия обусловлены, на наш взгляд, особенностями реализации этих профессий в нашей стране. В медицине на данный момент намного шире возможности заработка (коммерческие подработки и т. п.), поскольку платные медицинские услуги достаточно востребованы (на фоне низкого качества и низкой доступности бесплатных медицинских услуг). В то же время у учителей средних школ возможностей подработки значительно меньше. При этом для врачей крайне важны такие мотивы как признание, обратная связь от пациентов и руководства, ощущение того, что они делают нечто полезное обществу. Это связано с тем что в последние годы в отношении врачей и качества оказываемых медицинских услуг идет большой объем критики в СМИ и многие пациенты весьма настороженно и скептически относятся к работе медицинского персонала.

Таблица 1

Анализ значимости отличий по показателям возраста и мотивам трудовой деятельности в группе педагогических и медицинских работников

Параметры сравнения	Среднее		t	p
	Педагоги	Медики		
<i>Возрастные характеристики</i>				
Хронологический возраст	43,43	42,09	0,45	0,65
Психологический возраст	43,96	43,96	0,00	1,00
Разница (психологическое старение)	0,53	1,86	-0,84	0,41
<i>Трудовые мотивы</i>				
Материальные	29,50	40,24	-3,41	0,00
Комфорт	26,93	30,52	-1,08	0,28
Обратная связь	23,83	32,24	-2,99	0,00
Социальные контакты	23,50	22,88	0,32	0,75
Долгосрочные взаимоотношения	22,07	20,52	0,77	0,44
Признание	32,20	37,36	-2,19	0,03
Достижение	26,33	29,03	-1,20	0,23
Власть	17,53	16,00	0,82	0,42
Разнообразии	31,00	27,39	2,30	0,02
Творчество	29,87	24,18	2,76	0,01
Самосовершенствование	34,30	36,45	-0,94	0,35
Общественная полезность	34,50	42,88	-3,57	0,00

Условные обозначения: t – значение критерия Стьюдента, p – уровень значимости.

Для педагогов материальные мотивы и мотивы общественного признания, полезности своего труда значительно менее важны, чем для врачей. Возможно, они уже смирились с тем, что профессия педагога данные мотивы удовлетворить не сможет. Профессия учителя является одной из самых низкооплачиваемых, непрестижных и неуважаемых в современной России. При этом у педагогов значимо выше, чем у врачей мотивы творчества и разнообразия в профессиональной деятельности. Несмотря на то, что деятельность в этих двух сферах достаточно жестко регламентирована различными документами, в педагогической деятельности все же остается больше свободы для проявления своего творческого потенциала.

Мотивация трудовой деятельности у врачей и педагогов отличается также и по своей структуре (табл. 2), о чем говорит значение χ^2 .

Значение индексов структурной организации вообще ставит под сомнение наличие единой системы трудовых мотивов у педагогических и медицинских работников, поскольку индексы дивергентности более чем в два раза больше индексов когерентности и индекс организованности системы имеет в итоге отрицательное значение. Это говорит о сильной борьбе, конфронтации трудовых мотивов, как у медиков, так и у педагогов. Тем не менее, подробное изучение особенностей трудовой мотивации представителей данных профессий не выступает самостоятельной целью данной работы. Проведенный анализ призван лишь подчеркнуть,

что исследовать взаимосвязи психологического возраста и мотивации необходимо отдельно в каждой из этих профессиональных групп.

При исследовании психологического возраста мы учитывали три основных параметра: хронологический возраст (регистрировался с помощью анкеты), психологический возраст (регистрировался с помощью теста А.А. Кроника), а также разницу между психологическим и хронологическим возрастом, посчитанную как алгебраическую сумму между психологическим и хронологическим возрастом. Если данная разница больше нулевого значения, то человек ощущает себя психологически старше, чем он есть на самом деле. Разница отражает степень психологического старения испытуемых. Результаты представлены в таблице 3.

Как можно видеть из таблицы 3 в группе педагогов большинство взаимосвязей трудовых мотивов наблюдается именно с психологическим старением (т.е. разницей между психологическим и хронологическим возрастом). В группе медиков взаимосвязи наблюдаются чаще с показателями именно объективного хронологического возраста. Корреляционных связей с психологическим возрастом только одна. Соответственно более значительную роль играет не сам по себе психологический возраст, а именно расхождения между ним и хронологическим возрастом. В группе педагогов взаимосвязи трудовых мотивов с показателями возраста носят как прямой, так и обратный характер. В группе медиков данные взаимосвязи носят

Таблица 2

Структурные характеристики системы мотивации трудовой деятельности в группах педагогических и медицинских работников

	ИКС	ИДС	ИОС	χ^2
Педагоги	12	-31	-19	r=0,17, p=0,59
Медики	15	-40	-25	

Условные обозначения: ИКС – индекс когерентности системы, ИДС – индекс дивергентности системы, ИОС – индекс организованности системы, χ^2 – степень соответствия структур мотивации трудовой деятельности у педагогических и медицинских работников.

Таблица 3

Значимые корреляционные взаимосвязи между трудовыми мотивами и показателями возраста

Трудовые мотивы и показатели возраста	r	p
<i>Педагоги</i>		
Материальные и Разница (психологическое старение)	0,44	0,01
Обратная связь и Разница (психологическое старение)	0,36	0,05
Обратная связь и Хронологический возраст	-0,38	0,04
Социальные контакты и Разница (психологическое старение)	-0,39	0,03
Власть и Разница (психологическое старение)	-0,56	0,00
<i>Медики</i>		
Долгосрочные взаимоотношения и Хронологический возраст	-0,46	0,01
<i>Власть и Разница (психологическое старение)</i>	0,32	0,07
Разнообразие и Хронологический возраст	0,38	0,03
Творчество и Психологический возраст	0,39	0,02
<i>Творчество и Разница (психологическое старение)</i>	0,31	0,08
<i>Творчество и Хронологический возраст</i>	0,31	0,08

Условные обозначения: r – значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена, p – уровень значимости; курсивом выделены взаимосвязи имеющие тенденцию к значимости.

по преимуществу прямой характер: чем старше возраст и больше разница, тем выше мотивация.

В группе педагогов, чем более старшим психологически ощущает себя человек, тем более важны для него материальные стимулы и обратная связь. Вероятно, большая ответственность (в том числе и материальная) за других членов семьи, желание влиться в коллектив, ориентироваться на референтную группу делает человека психологически более зрелым и его психологический возраст начинает опережать биологический. При этом психологически старый человек уже не нуждается в социальных контактах (они уже установлены) и не стремится к власти (психологическое старение сопровождается усталостью, истощением личностного потенциала). Показательно, что мотив получения обратной связи по-разному коррелирует с хронологическим возрастом и разницей между психологическим и хронологическим возрастом. Это еще раз подчеркивает важность учета не только хронологического но и психологического возраста в исследованиях мотивации. Так с ростом объективного хронологического возраста сила мотива обратной связи начинает снижаться (чем старше человек, тем менее важно для него мнение окружающих и более – свои внутренние моральные ориентиры).

В группе медиков, чем старше сотрудник (хронологически или психологически) тем выше его мотивы творчества и разнообразия в профессии. Возможно, это происходит по мере накопления опыта, овладения профессией, а также приобретения довольно стабильного материального и общественного положения. Когда данные мотивы удовлетворены, возможно и проявление индивидуальности в профессиональной деятельности. Чем старше медицинский работник психологически, тем сильнее у него мотив власти (т. е. желание занять руководящую должность, получить под свое начало людей). У педагогов в отношении мотива власти диаметрально противоположная картина. Возможно, это связано с тем, что особенности психологического старения у медиков принципиально отличаются от старения педагогов, однако данный вопрос требует более детального изучения. Отрицательные корреляционные связи у медиков наблюдаются только в отношении мотива долгосрочных взаимоотношений – по мере увеличения хронологического возраста этот мотив становится слабее, что естественно, поскольку у людей старшего возраста система долгосрочных контактов и взаимоотношений уже сформирована.

Таким образом, специфика профессиональной деятельности определяет характер взаимосвязи трудовых мотивов и психологического возраста. В отношении двух исследуемых профессиональных групп мы можем сказать, что у педагогов именно психологический возраст и мера его рас-

хождения с хронологическим, т. е. психологическое старение, играют принципиальное значение в плане взаимосвязи с мотивами. У медицинских работников принципиальной разницы между хронологическим и психологическим возрастом в отношении взаимосвязи с мотивами трудовой деятельности не обнаружено.

Если обобщить полученные результаты, то в отношении педагогических работников нами был обнаружен еще один фактор снижающий мотивацию трудовой деятельности – значительное превышение психологическим возрастом показателей хронологического возраста – т. е. преждевременное психологическое старение. В исследуемой нами выборке у 20% педагогов психологический возраст больше хронологического на 4 года и старше. Соответственно, необходимо предупреждать возможность преждевременного психологического старения у сотрудников педагогического коллектива, а своевременно выявлять лиц, имеющих тенденцию к преждевременному психологическому старению и оказывать им необходимую психологическую помощь. Одним из направлений такой помощи может являться работа, нацеленная на конкретизацию и увеличение временной перспективы, насыщение данной перспективы событиями. Благодаря этому психологический возраст будет постепенно «молодеть». Это в конечном итоге будет способствовать повышению силы ряда трудовых мотивов.

Таким образом, выдвинутые нами предположения подтвердились лишь частично. Сам по себе психологический возраст не играет существенной роли в отношении мотивов трудовой деятельности. Большее значение имеет именно расхождение между хронологическим и психологическим возрастом (психологическое старение), причем как в сторону повышения, так и снижения мотивации трудовой деятельности. Обнаруженные тенденции справедливы лишь для профессиональной группы педагогов. Профессиональная деятельность и ее специфика накладывает отпечаток на особенности психологического старения и это требует дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Виндекер О.С. Динамика мотивации достижения у взрослых // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2009. – Вып. 7. – С. 294–304.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 130 с.
3. Рощина Я.М., Филиппова Т.Н. Динамика мотивации, характеристик занятости и человеческого капитала учителей школ и воспитателей дошкольных образовательных учреждений в 2006–2010 гг. Информационный бюллетень. – М., НИУ ВШЭ, 2011. – 44 с.

4. Карпов А.В. Психология деятельности: В 5 т. Т. II: Структурная организация. – М.: РАО, 2015. – 408 с.

5. Красинская Л.Ф. Профессиональная мотивация преподавателя как фактор, влияющий на инновационные преобразования в высшей школе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – № 1. – С. 153–159.

6. Прохорова М.В., Ким В.В. Структура мотивации трудовой деятельности на разных стадиях организационного развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 1 (1). – С. 363–369.

7. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 399 с.

8. Условия труда и мотивация медицинских работников (по материалам мониторинга экономических процессов в здравоохранении) / М.Г. Колосницына, Е.Г. Потапчик, Е.В. Селезнева и др. – М.: НИУ ВШЭ, 2011. – 80 с.

9. Шмаков А.Г., Топоркова А.В. Мотивация трудовой деятельности как фактор управляющего воздействия на результаты труда персонала // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 3 (294). – Серия: Управление. – Вып. 8. – С. 103–106.

10. Inceoglu I., Segers J., Bartram D. Age-related differences in work motivation // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2012. – № 85. – P. 300–329.

11. Kanfer R., Ackerman P.L. Aging, adult development, and work motivation // Academy of Management Review. – 2004. – Vol. 29. – № 3. – P. 440–458.

12. Kidd J.M., Green F. The careers of research scientist. Predictors of three dimensions of career commitment and intention to leave science // Personnel Review. – 2006. – № 35. – P. 229–251.

13. Lord R.L., Farrington P. Age-related differences in the motivation of knowledge workers // Engineering Management Journal. – 2006. – № 3. – P. 20–26.

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРОФЕССИИ ДИРИЖЕРА

В данной статье рассматривается дирижерское исполнительство как процесс практической реализации творческих представлений и необходимых для совместного исполнения психологических воздействий, т. е. деятельность дирижера строится в основном на психических процессах и психологических информативно-двигательных механизмах.

Ключевые слова: дирижер, исполнитель, музыкальный образ, психологические механизмы, сознание, подсознание, партитура.

Профессия дирижера в наше время становится особо популярной и престижной. Роль дирижера, стоящего за пультом, управляющего большим коллективом музыкантов, представляется притягательной и весьма доступной.

Дирижирование как «искусство» и как «ремесло» имеет свои тайны, которые можно раскрыть и которыми можно овладеть. Дирижеру должен быть присущ большой музыкантский талант и способность через жесты выразить экспрессию и сущность музыкального потока. Жестикация может быть достаточно выразительной, страстной, гипнотической, но при этом жест может быть неточным с точки зрения управления музыкальным коллективом. Замечено, что чем выразительнее дирижерский жест, тем более он стремится передать течение музыки, тем менее ясным становится его мануальная структура. Задача мастера – соединить воедино эти два компонента. Жест дирижера должен всегда оставаться ясным, несмотря на желание глубже проникнуть в суть музыки, ее экспрессию. Мануальная техника дирижера призвана воплощать и отображать всю структуру партитуры с максимальной точностью. Музыканты-исполнители должны ясно читать по жестам дирижера нотный текст исполняемого музыкального произведения и чувствовать себя при этом максимально комфортно. Жест дирижера несет в себе партитуру, устремлен на ее воплощение, но при этом направлен на музыкальный коллектив, на творческое общение с ним.

Перед музыкантами – как дирижером, так и исполнителями стоит задача владения двумя текстами – нотным и «текстом дирижерского жеста». Во время исполнительского процесса партитура музыкального произведения преобразуется в сознании дирижера, преломляясь через его опыт, характер темперамент, художественные установки и потребности. Одни ее стороны «...акцентируются, выступают на передний план, восприятие других... тормозится. Они «маскируются», сходят на нет. Образ предмета, таким образом, в самом процессе восприятия ретушируется, моделируется, преобразуется в зависимости от взаимоотношений субъекта и отражаемого объекта, жизненного значения этого последнего для субъекта и отношения субъекта к нему» [4, с. 38].

Дирижер управляет не только звуковой массой, но и тем, что можно назвать «неакустической материей». Незвучающий внутренний пульс, музыкальный поток времени существует в виде непрерывно действующего «психологического» пласта музыкальной ткани, которая существует параллельно звуковому пласту. Присутствие пульса, незвучающего потока неосознанно, интуитивно чувствуют все дирижеры, т.к. им приходится работать с этими тесно связанными, дополняющими друг друга пластами музыки. Только имея в сознании два независимых ряда, два выразительных потока – звучащий и незвучающий – дирижер обретает возможность воплотить всю полноту их взаимодействия. Как высший тип музыканта-исполнителя, дирижер, не издающий в процессе исполнения ни одного звука – зримое воплощение, материализация незвучающего потока.

Дирижер оказывается фигурой, которая воплощает сущность музыкального процесса, живую природу музыкального времени. Техническую функцию воплощения «незвучающего пласта» музыкальной ткани берет на себя дирижерская сетка, которая является элементом, связанным с сущностью дирижирования и музыки как таковой. Дирижерская сетка должна быть максимально ясна, пластична и эстетична, и от мастерства дирижера зависит, насколько точным, выразительным и изящным будет ее рисунок. Обостренное внимание к схеме, отношению к ней, как к произведению искусства, должно стать потребностью дирижера, которая заставит музыканта отнестись к техническим проблемам дирижерского ремесла как к проблемам художественным, эстетическим.

Дирижирование – процесс очень сложный и многогранный. Цель дирижерского исполнительства – делать творческие представления, внутренний мир художника видимым и слышимым. Психическая деятельность дирижера во время стрессовой ситуации концертного выступления, когда происходит активный созидательный процесс, не имеющий возможности исправления ошибок, является одной из многофункциональных и многоаспектных. Велико количество информации, необходимое переработать за единицу времени. Эта многоуровневая психологическая деятельность происходит в глубоком противоречии между процессом творчества и процессом управления,

контроля, которые находятся в противоречии между собой, стремясь подавить друг друга. Но, при их психологическом антагонизме, творчество и контроль должны не только сосуществовать, но и активно взаимодействовать. Отсутствие контроля за результатами своей творческой деятельности ведет к самому обыденному дилетанству. Конечно, по всеобщему мнению – дирижером надо родиться. Но в процессе целенаправленного развития способности постоянно совершенствуются.

Сознание дирижера, будь то репетиционный процесс либо концертное выступление, действует в двух направлениях: вовне, когда оно направлено на диалог с музыкантами-исполнителями, и вовнутрь, на диалог с самим собой, выступая уже в качестве элемента самопознания. Руководство этими двумя процессами происходит не только центральным «я» личности, функцией которого является выработка и осуществление общей стратегии поведения и деятельности дирижера, но здесь затронуты и подчиненные ему локальные «я». В число локально-ролевых входит рефлексивное «я», направленное на саморегуляцию, контроль, оценку и коррекцию производимых им действий, и деятельное «я», направленное на практическую реализацию художественной потребности дирижера. Рефлексия позволяет руководителю исполнения не только управлять своими реализующими действиями, но и одновременно объективно оценивать их реальные результаты как бы со стороны.

Одним из чрезвычайно важных компонентов, который определяет творческий процесс работы дирижера над музыкальным произведением, является комплекс психологических механизмов, лежащих в основе взаимодействия музыкантов и дирижера. Главным образом это относится к общению и психологическому воздействию, которые осуществляют преобразование творческих представлений дирижера-интерпретатора в видимую и понятную для музыкантов информацию. Сейчас двигательные механизмы координирования уходят в прошлое, их место постепенно занимают психологические факторы управления музыкальным коллективом. Дирижеру кроме художественных задач постоянно приходится прибегать к психологическому воздействию, которое переводит его творческие представления об исполняемом произведении в понятную для музыкантов информа-

цию. Партитура музыкального произведения дает возможность для множества исполнительских трактовок. По мнению Бруно Вальтера «стремление некоторых дирижеров не интерпретировать сотворчески произведение, а лишь изредка реализовать то, что написано, не идти от чувствования музыки, основанного на ее живом дыхании, к чувствованию, основанному на метре, является событием тяжелым по значению и последствиям для дирижерского искусства» [1, с. 73].

В основе деятельности дирижера лежит отражение и внутреннее моделирование. Эта работа подчинена художественной цели, которая выражается в виде образа исполняемого произведения. Дирижер-интерпретатор ищет в партитуре моменты и черты, которые ему необходимы и близки. Становление образа частично происходит в подсознании, где постепенно накапливаются свойства и качества, которые необходимы для творческого самоутверждения. Затем эти представления становятся все более дифференцированными, и дирижер-исполнитель нацеливается на реализацию необходимых действий по его практическому воплощению. Результатом сложной организации психических процессов по восприятию, осмыслению и творческой реализации партитуры является сформировавшийся в мозгу исполнителя-дирижера целостный исполнительский образ. По высказыванию Г. Ержемского – «дирижирование – не набор индивидуальных действий руководителя, а целостная система взаимодействия с музыкальным коллективом. Центральным звеном этой системы, ее объединяющей основой является реальный художественный результат, вокруг которого координируются все функции практической деятельности, как самого руководителя, так и его творческих партнеров» [2, с. 85].

Библиографический список

1. Вальтер Б. О музыке и музицировании // Исполнительское искусство зарубежных стран. – Вып. 1. – М., 1962. – 176 с.
2. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования. – М.: Музыка, 1988. – 96 с.
3. Мусин И.А. О воспитании дирижера. – Ленинград: Музыка, 1987. – 247 с.
4. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959. – 426 с.

Спасенников Валерий Валентинович

доктор психологических наук, профессор
Брянский государственный технический университет

Голубева Галина Фёдоровна

кандидат психологических наук, доцент
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
spas1956@mail.ru, golubeva.galia2012@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗБИРАТЕЛЬНЫХ КАМПАНИЯХ

Предложена структурно-функциональная модель современных избирательных технологий, основанных на опыте отечественных и зарубежных экономико-психологических исследователей. Рассмотрена проблема использования СМИ и интернет-технологий в избирательных кампаниях России и США. Представлены функции избирательного штаба, способствующие успешности организации и проведения выборных кампаний. Раскрыта функциональная модель информационно-коммуникационной подсистемы выборной кампании, включающая: информационную функцию, функцию социальной связи, функцию обеспечения преемственности, рекреативную функцию, функцию мобилизации. Обобщен отечественный и зарубежный опыт успешных избирательных кампаний, связанный с использованием современных информационных технологий.

Ключевые слова: выборная кампания, избирательные технологии, избирательный штаб, политические коммуникации.

Избирательные кампании в современных условиях представляют собой не только самую массовую форму участия граждан в политике, представительства их интересов, но и оказывают воздействие на процесс саморазвития значительной части граждан, так как являются единственной возможностью приобщения к социально значимым проблемам (Г.Ф. Голубева, Д.Г. Иванов, В.В. Спасенников, О.Ф. Шабров и др.).

Выборы – не просто периодически повторяемые избирательные кампании, но важнейшая часть политического процесса, связывающая власть и общество отношениями взаимной ответственности. Во время выборов заключается общественный договор, если его можно юридически оформить. Выборы имеют глубокий сакральный смысл – они фиксируют делегирование власти во времени (в рамках общественного договора, передавая властные полномочия своим представителям, граждане на неопределенный срок отдают, отчуждают им часть своих прав) и в пространстве (совокупность людей, называемых в данном географическом контексте «народом страны»), берет на себя обязательство подчиниться законно избранной власти на определенной территории) [6].

Избирательные технологии являются способом исполнения функций политической системы в рамках выборной кампании. Соответственно, моделирование выборной кампании по сути своей будет включать пространственно-временные элементы избирательной системы и политической системы вообще применительно к субъекту выборной кампании [10].

На практике, с позиций системного структурного функционализма моделировать выборные кампании можно по различным параметрам. Наибольшую популярность в исследованиях последних лет имеет

информационно-коммуникационное направление. Так, простейшая модель кампании, широко использовавшаяся в России во второй половине 1990-х годов, включает в себя четыре основных элемента [9]:

- идеологию кампании;
- мессиджи, с которыми кандидат (партия, блок и т. д.) обращается к избирателю;
- технологии, которые помогают донести мессиджи до целевой аудитории;
- управленческие технологии, позволяющие осуществить организацию и координацию работы избирательного штаба.

На современном этапе организации выборных кампаний стали возникать новые, более жесткие требования к моделированию кампаний. Необходимо признать, что информационно-коммуникационная подсистема включает в себя несколько направлений (функций). Можно составить следующую функциональную модель коммуникационной подсистемы [4].

Информационная функция:

- информирование о событиях и условиях жизни в обществе и мире;
- информационное обеспечение инновационных процессов.

Функция социальной связи:

- комментирование и интерпретация происходящего;
- поддержка существующих норм и властных отношений;
- социализация;

– координация разнонаправленной социальной активности, формирование общественного согласия.

Функция обеспечения преемственности:

- выражение образцов доминирующей культуры, обеспечение «узнавания» субкультур, новых культурных направлений;

– поддержание общности социальных ценностей.

Рекреативная функция:

– создание возможностей для отдыха и развлечения;

– снижение социальной напряженности.

Функция мобилизации:

– организация кампаний в связи с актуальными целями в политике, экономике, социальной сфере.

Аналогичные модели, в различных модификациях были использованы в региональных и местных выборных компаниях с учетом особенностей их организации и проведения (Г.Ф. Голубева [4], В.В. Спасенников [9]).

Пространственный контекст успешной выборной кампании означает, прежде всего, выстраивание отношений со всеми элементами окружающей политической системы на основе установления эффективных связей с ними. Совокупность этих связей составляет информационное пространство, воздействие на которое и формирование которого является одной из основных задач, решаемых в ходе предвыборной кампании, или одной из основных функций. Информационное пространство – ключевое понятие для описания и моделирования современной выборной кампании любого уровня – от муниципальной до президентской. Информационное пространство состоит из средств массовой информации, агитационных материалов, слухов, аналитической информации и т. д. Бренддинг обеспечивает целостность и системность вышеперечисленных составных частей информационного пространства.

Как показано в целом ряде правовых, экономических и психологических исследований – бренддинг есть функциональный контроль за совокупностью элементов информационного пространства. Идя по пути брендоориентированного структурно-функционального моделирования выборной кампании, можно составить некоторую её универсальную модель, основанную на междисциплинарных исследованиях. Как показано в наших исследованиях, основными элементами в системе выборной кампании являются:

1. Стартовая диагностика предвыборной ситуации.
2. SWOT-анализ имиджа кандидата или партии.
3. Ресурсная диагностика.
4. Оперативная диагностика.
5. Формирующие или управляющие опросы.
6. Разработка стратегии и плана кампании.
7. Разработка имиджевой концепции.
8. Основные направления PR-деятельности в рамках избирательной кампании.
9. Противодействие контрпропаганде.
10. Мониторинг средств массовой информации и анализ агитационно-пропагандистских материалов оппонентов.
11. Полевое направление. Организация встреч с избирателями. Группы поддержки.

12. Работа с доверенными лицами.

Особое место в современных избирательных технологиях, как показывают отечественные и зарубежные экономико-психологические исследования принадлежат СМИ и сети Интернет [3; 7].

По данным мониторинга СМИ, который проводил аппарат КПРФ, в период с третьей декады декабря по третью декаду февраля 2011–2012 гг. доля присутствия В. Путина в медиапространстве составила 63,8%, в то время как доля присутствия М. Прохорова составила 10%, Г. Зюганова – 9,9%, В. Жириновского – 9,1% и С. Миронова – 7,2% [8]. Ситуация с доминированием В. Путина в медиапространстве послужила поводом для такого неординарного события, как совместное заявление и совместная пресс-конференция Г. Зюганова и В. Жириновского, которая состоялась 14 февраля 2012 года в агентстве «Интерфакс», и в которой должен был принять участие С. Миронов [5]. Участники этой пресс-конференции заявили, что государственные СМИ в ходе президентской избирательной кампании нарушают права кандидатов на агитацию.

Свидетельства того, что эфирное время сюжетов о деятельности В. Путина на двух крупнейших федеральных каналах – «Первый» и «Россия 1» – многократно превышало эфирное время, отведенное всем остальным кандидатам, представила и журналистка А. Бородина [1]. В её статье наряду с количественными данными хронометража эфирного времени были приведены и наиболее яркие примеры злоупотреблений медийным ресурсом государственной власти. Так, 27 февраля сюжет о предотвращении покушения на В. Путина в программе «Время» на телеканале «Первый» транслировался 10 минут 23 секунды, а в программе «Вести» на телеканале «Россия 1» – почти 5 минут. При этом достоверность самой истории о предотвращении спецслужбами Украины и России готовившегося в Одессе покушения на В. Путина, первоисточником которой и стал сюжет в программе «Время» вызывает сомнения [2]. Еще одним ярким примером может служить встреча В. Путина с его доверенными лицами, освещение которой заняло в программе «Время» 10 минут 26 секунд эфирного времени, а в программе «Вести» – 7 минут 24 секунды. В тот же день на всех остальных вместе взятых четырех кандидатов в программе «Вести» было отведено всего 5 минут 35 секунд и фактически столько же в программе «Время».

Так же, как и на «парламентских выборах – 2011», на «президентских выборах – 2012» предполагалось использовать такой формат предвыборной агитации, как теледебаты между кандидатами. Однако главный кандидат в президенты В. Путин заранее отказался от личного участия в таких дебатах, предоставив это своим доверенным лицам. Это не только ослабило общественный интерес и содержа-

тельную значимость дебатов, но и превратило дебаты, на которых вместо кандидатов выступали их представители, в политический фарс. Что касается других кандидатов в президенты, то участие в дебатах принимали как они лично, так и их доверенные лица. Теледебаты посмотрели порядка половины избирателей, но это существенным образом не сказалось на выборных предпочтениях электората.

Результаты проведенных исследований показывают, что значительное влияние на электоральное поведение оказывает Интернет, который стал неотъемлемой частью жизни современного российского общества.

Целесообразно рассмотреть, каким образом данные обстоятельства используются политиками для ведения избирательных кампаний в других странах с развитой демократией. Для сравнения в качестве примера рассмотрим опыт США, как одного из главных первопроходцев политической интернет-рекламы [7].

История интернета как инструмента политического влияния в ходе избирательной кампании насчитывает уже более 20 лет. Первопроходцем в этой области стал президент США Билл Клинтон, который первым использовал интернет-сайт для коммуникации со своими избирателями в 1992 году. Хотя известный американский политконсультант Ричард Дэвис в своей работе «Политическая сеть: влияние интернета на американскую политическую систему» упоминает, что этот ход не вызвал особого ажиотажа ни со стороны избирателей, ни со стороны СМИ [12, с. 87]. В дальнейшем свои силы в интернет-продвижении на выборах пробовали практически все кандидаты в президенты США. По мнению профессора из «University of Southern Maine» Роберта Клоца, автора работы «Политика и интернет-коммуникации», уже к 2000-му году интернет стал одним из важнейших источников получения информации и агитации [12, с. 67].

Поворотным событием стала избирательная кампания Барака Обамы в 2008 году. Одной из главных задач, стоящих перед его штабом, было увеличить явку на этих выборах. Поэтому было решено обратиться к новым, традиционно неактивным группам населения, используя новые медиатехнологии. Следует признать, что результат полностью оправдал ожидания. Явка составила рекордные 64%. В 2004 году она составила 61%, а в 2000 году – всего 50% [7, с. 153]. Помимо этого, использование интернет-технологий существенно помогло в финансировании кампании. Так Обаме удалось собрать на свою предвыборную агитацию более 500 млн. долларов с помощью интернета и различных пожертвований [13]. С этого момента digital-технологии окончательно заняли одно из ведущих мест в арсенале политтехнологов.

Выборы Президента США в 2012 году стали самыми дорогими в истории. На них развернулась

настоящая борьба за информационное превосходство в Сети. По официальным данным, на online-рекламу Барак Обама потратил порядка 118 млн. долларов (четверть медийного бюджета), в то время как его оппонент Митт Ромни чуть более 100 млн. долларов [13].

Как показало исследование, проведенное в 2012 году центром New Research, Обама существенным образом превзошел своего оппонента в области информационного присутствия в интернете. В отличие от конкурента, он был представлен на 9 социальных интернет-платформах, тогда как Митт Ромни только на 5. Помимо перевеса по площадкам, Обама уделял куда больше времени общению с аудиторией. Так, за период наблюдения исследователи насчитали у него 614 сообщений, против 168 у Ромни [14].

Обратимся к истории использования интернет-технологий в России. Первопроходцами в нашей стране стали политики из КППРФ. Именно данная партия зарегистрировала свой сайт раньше всех. Произошло это в 1997 году.

По мнению авторов доклада «Интернет в России как инструмент политтехнологий: опыт выборов 1999–2000 гг.», первыми стали вести успешную интернет-деятельность такие политики, как Борис Немцов и Сергей Кириенко. Первым кандидатом в президенты, который зарегистрировал личный сайт, стал Владимир Путин.

В последующее десятилетие, интернет появлялся в предвыборных кампаниях в основном в форме личных сайтов, блогов и информационных порталов. Поворотным моментом стал электоральный цикл 2011–2012 годов, в ходе которого интернет-технологии были использованы для освещения хода голосования, организации и координации массовых публичных акций, а также для непосредственного наблюдения за выборами. Причины такого поворота кроются в нескольких факторах. Во-первых, интернет сильно проник в обыденную жизнь большинства граждан. Это нашло отражение и в мировых показателях. Так, за довольно небольшой промежуток времени Россия поднялась в рейтинге развития информационных технологий с 77 на 56 позицию [3, с. 37]. Во-вторых, серьезную роль сыграла массовая распространенность смартфонов с мобильным интернетом и встроенными фото и видеокамерами. Это позволило оперативно передавать картинку с «места происшествия».

В-третьих, определенную роль сыграл пример «Арабской весны», случившейся незадолго до этого. Граждане и политики осознали, что интернет может быть серьезным политическим инструментом.

Благодаря массовой вовлеченности граждан в процесс наблюдения за выборами в Государственную Думу в 2011 году, оппозиции удалось зафиксировать целый ряд нарушений по всей стране. Это привело к серии массовых протестов в круп-

ных городах, которые также организовывались с помощью digital-технологий.

Одновременно с этим проходила избирательная кампания Президента России, в которой участвовали 5 кандидатов. Наиболее сильный упор на интернет-технологии был сделан Михаилом Прохоровым, который привлек к работе в интернете компанию «Михайлов и партнеры». Это позволило ему добиться отличных результатов как в виртуальной среде (аккаунт в «Живом Журнале» Михаила Прохорова добавили в друзья более 27000 пользователей, официальная страница на Facebook собрала 123000 подписчиков, а его аккаунт в Twitter вырос на 300000 читателей), так и на самих выборах, где М. Прохоров набрал без малого 8% и занял третье место после В. Путина и Г. Зюганова.

Следующей знаменательной вехой, связанной с выборами, можно назвать выборы в Координационный Совет оппозиции. О создании данного органа было объявлено на втором «Марше миллионов» 12 июня 2012 года. Руководил проведениями выборов Центральный Выборный Комитет под руководством Л. Волкова. По целому ряду наблюдений, выборы в данный Совет являются беспрецедентными. Поскольку данная избирательная кампания проводилась исключительно на деньги кандидатов и их электората при полном невмешательстве государства.

Всего было зарегистрировано 209 кандидатов, из которых были выбраны 45 человек. В голосовании приняло участие 81325 избирателей [6]. Сам процесс выборов был практически полностью перенесен в виртуальное пространство и проходил с помощью online-голосования.

Поскольку данный проект не был поддержан государством, кандидатам не предоставлялось, закрепленное в законе бесплатное эфирное время на телеканалах и публикации в СМИ. Это привело к тому, что весь процесс агитации был переведен в интернет.

Описанные выше примеры использования интернет-технологий в рамках предвыборных кампаний в России являются исключениями, подтверждающими правило: на данный момент российские политтехнологи существенно отстали от западных коллег в плане использования ресурсов глобальной Сети. Об этом можно судить по самым разным мерам: количеству собранных денег на кампании кандидатов, общим рекламным бюджетом, упоминаемости в сетевых СМИ, количеству специальных событий в виртуальном пространстве и многому другому.

По мнению Г.Н. Неяскина, причина кроется в «технологических и институциональных ограничениях, которые вынуждают использовать инновации в более скромных масштабах» [7]. По его мнению, статус-кво сохранится до тех пор, пока «партия власти» будет способна мобилизовать не-

обходимое количество своих сторонников на выборы, используя традиционные средства массовой информации и административный ресурс.

Анализ ряда исследований и собственный опыт позволяют констатировать, что успех выборных кампаний определяется как использованием современных технологий, так и типовыми функциональными характеристиками избирательного штаба.

Функции избирательного штаба:

1) управленческая функция, в рамках которой реализуются основные задачи управления и, соответственно, включающее в себя тактическое планирование избирательной кампании и деятельности штаба, организацию работ по достижению стратегической цели кампании, контроль исполнения планов работы и деятельности сотрудников штаба, а также мотивацию этих сотрудников. Кроме того, в рамках данного направления осуществляется координация всех видов работ в рамках кампании;

2) функция агитационно-пропагандистского воздействия через СМИ и содержательная (контентная) функция, заключающаяся в создании контента кампании в соответствии со стратегической имиджевой концепцией (разработка агитационно-пропагандистских материалов, таких как видео- и аудиоролики, материалы для печатных СМИ в виде имиджевых интервью, открытых писем, обращений, биографий, горячих линий и т. д., наружная реклама в виде плакатов и листовок, баннеров и штендеров, раздаточные материалы в виде календарей, буклетов, бланков наказов, поздравлений с праздниками, открыток, листовок; разработка концепций массовых мероприятий, информационных поводов и т. д.);

3) аналитическая функция, посредством которой создается та обратная связь между штабом и электоральным полем, без которой невозможна своевременная корректировка тактического рисунка кампании и ее содержательного наполнения. Данная функция включает в себя оперативную диагностику электорального пространства, а также мониторинг активности оппонентов;

4) функция агитационно-массовой или полевой работы – осуществление непосредственного контакта агитационной сети штаба и кандидата и его доверенных лиц с целевыми электоральными группами. Эта функция включает в себя работу агитационной сети, проведение встреч кандидата или представителей партии с населением, проведение массовых мероприятий, таких как митинги, концерты, пикеты и т. д.;

5) функция правового сопровождения, в рамках которой осуществляется комплекс защитных мероприятий в отношении кандидата или партии, начиная от мониторинга деятельности самого штаба на предмет ее соответствия избирательному законодательству, и заканчивая контролем за соблюдением

избирательного законодательства оппонентами, а также другими субъектами избирательной кампании (например, избирательными комиссиями, особенно в день голосования);

б) обеспечивающая (адаптационная) функция, к которой можно отнести такие виды деятельности в рамках избирательной кампании, как финансовую и административно-хозяйственную, а также деятельность по обеспечению безопасности.

Теоретики и практики выборных кампаний справедливо утверждают, что только системное, четкое взаимодействие основных подразделений штаба создает пространственно-временной континуум элементов кампании и, соответственно, высокий результат по итогам избирательной кампании. Именно в этом состоит условие эффективности выполнения всех перечисленных функций, а так же именно в этом заключается интегрирующая функция штаба в выборной кампании.

Системное понимание выборной кампании и ее структурно-функциональное моделирование позволяют преодолеть хаотичность восприятия реальности, потерю контроля над временем. Системное понимание дает возможность увязать пространственные и временные элементы и действовать на основе такого континуума, принимая правильные управленческие и политические решения в условиях неопределенности, быстрой изменчивости ситуации и крайнего дефицита времени. Особенности структурно-функциональной модели конкретной избирательной кампании будут зависеть от масштабов, целей и стартовых условий кампании.

Библиографический список

1. *Бородина А.* Первый на телеканалах // Коммерсантъ. – 2012. – 2 марта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/1884318> (дата обращения: 10.04.2016).
2. *Верницкий А.* Задержанные в Одессе террористы готовили покушение на премьер-министра России Владимира Путина // Первый канал. – 2012. – 27 февр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.1tv.ru/news/crime/200039> (дата обращения: 10.06.2016).
3. *Воробьева Е.* Рунет сегодня: цифры, факты, события // Маркетинг в России и за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 35–41.
4. *Голубева Г.Ф.* Психологический анализ избирательных предпочтений и ожиданий студенческой молодежи в выборных кампаниях // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2008. – № 1. – С. 58–65.
5. *Жириновский и Зюганов* хотят равенства // Интерфакс. – 2012. – 14 февр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.interfax.ru/presscenter/230928> (дата обращения: 10.04.2016).
6. *Итоги выборов в КСО.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cvk2012.org/news/rezultaty_golosovaniya/ (дата обращения: 17.04.2016).
7. *Неяскин Г.Н.* Интернет в политических кампаниях США и России. Сравнительный анализ // Бизнес. Общество. Власть. – М.: ВШЭ, 2010. – № 5. – С. 144–163.
8. Президентская избирательная кампания в средствах массовой информации с III декады декабря 2011 года по III декаду февраля 2012 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kprf.ru/politindx/103522.html> (дата обращения: 10.09.2016).
9. *Спасенников В.В.* Особенности национальных выборов в российской глубинке // Избранные психологические труды. Психология труда, Экономическая психология, Эргономика. – М.: Per Se, 2007. – С. 141–152.
10. *Янбухтин Э.Х.* Единая Россия: Технологии успешной избирательной кампании. – СПб.: Вершина, 2008. – 220 с.
11. *Davis R.* The Web of Politics: The Internet's Impact on the American Political System. – Oxford University Press, 1991.
12. *Klotz Robert J.* The Politics of Internet Communication. – Lanham: Rowman and Littlefield Publishers. – 2004. – 340 p.
13. *Obama 2012: Campaign Spending Buried Romney On Airwaves And With Staff.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.huffingtonpost.com/2012/12/12/obama-2012-campaign-spending_n_2287978.html (дата обращения: 15.04.2016).
14. *The presidential candidates use the web and social media.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.journalism.org/2012/08/15/how-presidential-candidates-use-web-and-social-media/> (дата обращения: 17.09.2016).

Королева Наталья Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент

Пастухова Алена Николаевна

Костромской государственной университет

NYKoroleva@yahoo.com, Alenapastukhova96@mail.ru

КУЛЬТУРНО-ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ

Постоянно углубляющиеся процессы международной интеграции приводят к взаимопроникновению различных культур. Эффективная коммуникация с потребителем требует адаптации рынка рекламы к условиям конкретной страны. Кросс-культурные исследования последних лет показывают, что нежелание учитывать социально-психологические особенности представителей той или иной культуры при создании и продаже рекламных продуктов приводит к очень серьезным финансовым потерям.

Ключевые слова: кросс-культурные исследования в области рекламы, социально-культурные ценностные ориентации, стандартизированная реклама, культурно-ориентированная реклама.

Углубление процессов интернационализации в системе международных экономических отношений предъявляет свои требования к созданию рекламных продуктов. Являясь частью экономической системы, рынок рекламы функционирует в единстве с другими рынками и развивается в рамках общих законов рыночной экономики. Рекламная индустрия сегодня включена как в систему экономических, так и социокультурных отношений, возникающих между производителями рекламы, рекламодателями, распространителями рекламы и ее потребителями.

1980–1990-е годы были отмечены активным развитием рекламной индустрии практически по всему миру. В 1983 году, Теодор Левитт, профессор Гарвардского университета, в своих исследованиях утверждал, что реклама и маркетинг могут быть стандартизированы под различные культуры [4]. Свое убеждение он объяснял тем, что вследствие глобализации, мир трансформируется в уникальнейший рынок. Это означает, что неважно, откуда родом потребители, где они живут и работают, в какой культуре существуют, все они будут одинаково реагировать на одни и те же рекламные коды. Эта точка зрения была особенно популярна в 1980-е годы.

Одновременно, в этот же период начали проводиться научные исследования, направленные, главным образом, на выявление культурно обусловленных особенностей рекламы в различных странах. В 2004 году серьезное кросс-культурное исследование было проведено британским профессором Стефаном Далем, по результатам которого был сделан вывод, что на сегодняшний день стандартизация рекламы в различных культурах не является актуальной [2]. Необходим дифференцированный подход к рекламе, при котором средства рекламирования должны выбираться с учетом особенностей той или иной культуры. Такая реклама будет отличаться и содержанием и дизайном, адаптацией визуальных компонентов, разными вариациями рекламного слогана.

Используя дифференцированную рекламную политику нужно в первую очередь анализировать те культурные факторы, которые обуславливают

привлечение разных рекламных средств, на которых должна быть основана реклама в той или иной стране. Переменные, которые играют важную роль при создании культурно-ориентированной рекламы, – это культурные ценности, определяющие восприятие рекламы и социальные установки потребителей, их поведение. Сопоставительный анализ рекламы одних и тех же товаров в Японии и США также выявил, что культурные ценности оказывают непосредственное влияние на создаваемые рекламные продукты [7]. По стилю реклама в Японии более имплицитная и эмоционально окрашенная и не такая прямая, как американская. Более того, данное исследование установило, что методы жесткой продажи, характерные для США, не работают в Японии, оказывая негативное влияние на установки потребителей, вызывая зачастую их раздражение и снижая уровень доверия к производителю. В тоже самое время в Соединенных Штатах жесткая продажа является наиболее эффективной [8].

То, насколько важную роль играют культурно-ценностные ориентации при производстве рекламы, было выявлено и при анализе рекламы Великобритании и США – двух, казалось бы, близких англоязычных культур. Реклама американского образца, характерная для периода 1960–1970-х годов, оказалась малоэффективной в Британии и не дала положительной реакции. Для того, чтобы завоевать потребителей, рекламным агентствам пришлось разработать более тонкий подход. Одним из наиболее распространенных методов убеждения в Британской рекламе является ненавязчивая, «мягкая» реклама. В отличие от «жесткой» американской рекламы, в которой все сводится к побуждению потребителей купить, «мягкая» фокусируется преимущественно на развлекательном факторе. Англичане также обнаружили, что использование юмора в рекламе – это отличный способ привлечь внимание, улучшить настроение потребителя и убедить его приобрести рекламируемый продукт. В британской рекламе используют различный юмор – от каламбура до сатиры. Американские рекламодатели, в свою очередь, не лю-

бят использовать подобные виды юмора, так как чувствуют, что их аудитория не будет успевать воспринимать такие тонкости подачи, учитывая объемы производимой в США рекламы. Юмор в этих двух странах также различается в отношении целевых групп населения. В американской рекламе, как правило, различный по характеру юмор предназначен для разных возрастных аудиторий. Англичане, наоборот, исповедуют принцип универсальности, используя одинаковый юмор для потребителей рекламы всех возрастов. Отличается и манера подачи информации, представляемой в рекламе этих странах. По сути, информация является сердцевинной американского «жесткого» способа продажи. Например, продукт в рекламе будет позиционироваться так, чтобы он был направлен против своего «главного конкурента», оставшись при этом победителем. Однако в Великобритании сравнительная реклама используется редко.

Теоретической основой большинства кросс-культурных исследований в области рекламы стали культурные измерители, предложенные в работах голландского социолога Герта Хофстеде [3]. Влияние культурного синдрома «коллективизм/индивидуализм» просматривается и в формате, и в содержании рекламы. Реклама в индивидуалистских культурах акцентирует такие ценности, как неконформность, уникальность/избранность, признание со стороны окружающих, преимущества и выгоду для индивидуума. В коллективистских культурах акцент делается в первую очередь на положении человека в группе, безопасности его семьи и близких, подчинении социальным нормам, ответственности и достижении групповых целей.

Так, при исследовании различий американской и китайской рекламы, была выдвинута и нашла свое подтверждение гипотеза о том, что в китайской рекламе будут превалировать коллективистские ценностные ориентации, в то время как в американской культуре – ценности, свойственные индивидуалистским культурам [5; 10]. Частое использование в американской рекламе местоимения «вы» непосредственно отражает характер рекламы, ориентированной на потребителя, в которой потребитель – это «бог». В подтверждение таких ценностных ориентаций, как свобода, равенство и демократия, в рекламе этой страны потребитель приглашается сделать свой независимый выбор, и практически никогда не получает жестких инструкций командного характера. В рекламе же, произведенной в Китае, где преобладают коллективистские ценности, конформизм, альтруизм и почтение к старшим и вышестоящим, тон рекламы всегда императивный, указывающий потребителю на то, как поступать, а как не поступать. Практически, реклама в этой стране делает выбор за потребителя – «доверяйте нам, и вы никогда не упустите свой шанс». Различные ценностные ориентации также

формируют и покупательские тенденции. В американской культуре, ориентированной на личные достижения, потребитель делает выбор, исходя в первую очередь из собственных потребностей. В то время как в китайской культуре потребитель склонен отдавать свое предпочтение товарам и услугам, которые выбирает большинство, именно их он будет считать лучшими.

Анализ веб-сайтов Китая, Японии, Индии и США показал, что в Китае и Японии рекламные продукты в гораздо большей степени эксплуатируют коллективистские ценности, чем в США и Индии. При этом, из четырех культур Соединенные Штаты оказались наиболее ориентированной на индивидуалистские ценности [6]. В индивидуалистских культурах в рекламе часто снимаются представители шоу-бизнеса, мира кино и другие известные личности. Ожидается, что реклама апеллирует к отдельному индивидууму. В рекламе, произведенной в коллективистских странах, гораздо чаще можно увидеть общающиеся группы людей. При принятии решений, касающихся приобретения товаров и услуг важная роль отводится членам собственной социальной группы.

В культурах с высоким показателем по шкале «дистанция власти» привлекательной является реклама, которая апеллирует к статусу потребителя, его здоровью. Акцентируются товары класса люкс. Часто в рекламных роликах можно увидеть, как представители более старших возрастных групп дают советы в приобретении товаров людям младше их по возрасту. В культурах с низким индексом «дистанция власти» наблюдается эксплуатация антиавторитарных элементов. В рекламе активно используются пародии, юмор, молодые люди дают квалифицированные рекомендации старшим [6].

Потребители, принадлежащие к культурам с высоким показателем по шкале Г. Хофстеде «избегание неопределенности», более осторожно относятся к рекламе подержанных товаров, им нужны подробные, четко и логично структурированные объяснения и рекомендации в рекламных мессиджах, они положительно откликаются на результаты тестов и испытаний, дорожат мнением авторитетных экспертов. В культурах с низким показателем по данной шкале потребитель достаточно вяло относится к рекламе одежды, аксессуаров, бижутерии, для него не имеет большого значения цена товара, реклама часто носит развлекательный характер.

В феминных культурах заметно ниже интерес к статусным товарам, при этом реклама отличается мягким стилем, акцент делается на проявлении заботы и внимания. У представителей маскулинных культур большой популярностью пользуются товары, произведенные в других странах, подчеркивающих принадлежность к статусным группам, акцентируются такие мотивационные факторы, как достижение успеха и реализация собственных амбиций.

Достаточно продуктивными с точки зрения выявления схожести или, напротив, различия рекламы в разных культурах оказались исследования по измерению Э. Холла «высоко-контекстные/низко-контекстные культуры». Было выявлено, что для высоко-контекстных культур характерен мягкий, рекомендательный стиль, апеллирующий к эмоциям. Содержание рекламы отличается глубокой имплицитностью, косвенными формулировками, слова, жесты, визуальные образы несут сложную смысловую нагрузку, отличаются глубоким символизмом. Реклама в низко-контекстных культурах, напротив, является эксплицитной по стилю, отличается конфронтационной риторикой, обращение к потребителю носит прямой и зачастую достаточно агрессивный характер. Исследователи также отмечают утилитарность и большую информативность содержательного контента рекламы в этих странах [1].

Таким образом, при разработке рекламного концепта специалисту необходимо учитывать многие нюансы, которые связаны с социально-психологическими, культурными, историческими, политическими, и экономическими особенностями страны, в которой он собирается его разворачивать. Особенности менталитета аудитории, ее культурно-ценностные ориентации играют ключевую роль при планировании программы продвижения продукта. Не стоит пренебрегать этим условием, иначе это может отрицательно сказаться на имидже и продажах компании, выпускающей рекламируемый товар.

Библиографический список

1. *Cho B., Kwon U., Gentry J.W., Jun S. and Kropp F.* Cultural values reflected in theme and

execution: A comparative study of U.S and Korean television commercials // *Journal of Advertising*. – 1999. – № 28 (4).

2. *Dahl S.* Cross-cultural advertising research: What do we know about the influence of culture on advertising? // *Middlesex University Business School Discussion Paper*. – 2004.

3. *Hofstede G.* Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. – Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001.

4. *Levitt T.* The marketing imagination. – New York: The Free Press, 1983.

5. *Lin C.A.* Cultural values reflected in Chinese and American television advertising // *Journal of Advertising*. – 2001. – № 30 (4).

6. *Mooij M.D.* Global marketing and advertising: Understanding cultural paradoxes (2nd ed.). – London: SAGE Publications: Thousand Oaks, 2005.

7. *Mueller B.* Reflections of culture: An analysis of Japanese and American advertising appeals // *Journal of Advertising Research*. – 1987. – № 27.

8. *Okazaki S., Mueller B., Taylor C.R.* Global consumer culture positioning: Testing perceptions of soft sell and hard sell advertising appeals between U.S. and Japanese consumers // *Journal of International Marketing*. – 2010. – № 18 (2).

9. *Singh N. Hongxin Zhai, Xiaorui Hu.* Analyzing the cultural content of web sites: A cross-national comparison of China, India, Japan, and US // *International Marketing Review*. – London, 2005. – Vol. 22. – Iss. 2,

10. *Zhang, Y., Gelb B.D.* Matching advertising appeals to culture: The influence of products' use conditions // *Journal of Advertising*. – 1996. – № 25.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФИЛЬМОВ-СКАЗОК ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИЕЙ

В статье поднимается проблема влияния фильмов-сказок с измененным сюжетом на зрительскую аудиторию. Качественный анализ отзывов взрослой аудитории показал, что непрофессиональная аудитория больше подвержена манипулятивным технологиям, профессиональная аудитория больше внимания уделяет психологическим проблемам и жизненным ресурсам. Большая часть всех зрителей не отмечает наличие деструктивных элементов в сказке.

Ключевые слова: психология сказки, измененные сказки, восприятие фильма-сказки, интерпретация сказки, манипулятивные технологии.

Постановка проблемы. Сказка оказывает большое влияние на человека, особенно на ребенка, т. к. содержит сакральный код, который передает мудрость предков и жизненные уроки. Сказка способствует процессу воспитания внутреннего ребенка, развитию души человека, развитию самосознания и созданию нравственного иммунитета [1; 2].

В последнее время в кинематографе и мультипликации появилась тенденция изменять или даже искажать оригинальный сюжет сказки («Оз: великий и ужасный», «Холодное сердце», «Малефисента» и др.). В связи с этим у российских и зарубежных психологов возникают опасения, что сказка в данном случае перестает играть свою роль. Если взрослые уже усвоили сказочную мораль и способны осмыслить сказки на новый лад, то по отношению к детям этот вопрос остается открытым. Информация, внешне поданная как позитивная, может содержать деструктивный элемент, но механизм распознавания базируется на реакции иммунной памяти, нравственного иммунитета, который и формируется с помощью сказки [2]. Многие психологи считают, что такие «перекроенные» сказки наносят вред, формируя в еще несформировавшемся детском сознании ложную мораль, разрушая ценности общества и создавая ложные, а подчас и опасные ориентиры [4; 6].

Нами было проведено ряд исследований, посвященных восприятию сказки представителями разных возрастных групп. Объектом изучения был фильм-сказка «Малифисента» (компания «Уолт Дисней»), фильм качественно сделанный, красочный, привлекающий большую зрительскую аудиторию и имеющий маркировку «12+», но, поскольку родители редко ориентируются на возрастной ценз, то в кинозалах были не только подростки, но и дети младшего возраста. Создатели фильма режиссер Р. Стромберг и актриса А. Джолли уверяют, что главная идея фильма – это показать причины появления зла, светлую и темную стороны характера главной героини. Однако психологи, проведя экспертизу фильма, считают, что фильм оказывает вредное воздействие на психику ребенка. В фильме уничтожается положительный образ родителей

и формируется патологичная модель отношений родители-дети в подростковом возрасте, показана дисфункциональность семьи. Также нивелируется образ любви мужчины и женщины, нет образцов формирования мужской и женской идентичности, мир людей предстает как злой и уродливый. Происходит трансформация образа мира: нет четкого понятия добра и зла. Более того, понятие зла оправдывается, представляется через атрибутику в привлекательном и обаятельном виде. В классических сказках в символической форме детям представляют концепцию зла как опасного и психологически готовят детей к защите, в фильме эта функция сказки не работает [3; 4; 5]. В фильме также используются манипулятивные приемы, снимающие внутреннюю цензуру: спецэффекты, графика, музыка, авторитет актрисы А. Джолли, современная эстетика (макияж, одежда) глянцевого журнала, сюжетные клише (мужчины-предатели, жертвенность). Такие приемы позволяют формировать глубинное доверие у зрителей, готовность последовать за героиней в волшебный мир, снимают индикаторы зла [3]. Таким образом, согласно мнению экспертов фильм может пагубно воздействовать на неокрепшую психику ребенка. В связи с этим возникает вопрос: разделяют ли эти опасения взрослые: родители и коллеги-психологи. Смогут ли взрослые увидеть опасность, сумеют ли они обсудить с детьми этот фильм и ответить на вопросы, которые обязательно возникнут у детей.

В данной статье представлено исследование восприятия фильма взрослой аудиторией. В исследовании были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Как воспринимается фильм представителями взрослой аудитории?
2. Каковы отличия в восприятии фильма мужской и женской аудиторией?
3. Каковы отличия в восприятии фильма непрофессиональной и профессиональной аудиторией?
4. Представители какой аудитории больше всего подвержены воздействию манипулятивных приемов?

Выборку составили отзывы на фильм зрителей старше 18 лет, опубликованные на сайтах www.kinopoisk.ru, www.kinomania.ru, www.otzovik.ru.

com, b17.ru, kkm.ru. Было отобрано в случайном порядке 50 отзывов мужчин и 50 отзывов женщин, а также 30 отзывов психологов на форуме (данная группа не делилась по половому признаку).

Был использован качественный дизайн исследования на основании феноменологического подхода и анализа с применением методологической триангуляции (контент-анализ и фокус-группа).

Результаты исследования. Анализ полученных отзывов позволил выделить такие категории как манипулятивные технологии, необычность замысла, основная тема фильма, отношение к главной героине и другим героям, отношения мужчины и женщины.

Анализ отзывов непрофессиональной аудитории

Манипулятивные технологии. Анализ показал, что представители обеих полов очень сильно подвержены влиянию манипулятивных воздействий. Большая часть отзывов посвящены восхищению зрелищностью и красочностью фильма, спецэффектами, графикой, режиссурой музыкальным сопровождением: «...это фильм, который стоит видеть на большом-пребольшом экране – картинка такая сочная, что того и гляди утянет в фэнтезийный мир...». Но мужчины больше делают акцент на анализе спецэффектов, а женщины больше дают эмоциональную оценку. Далее всеобщее восхищение касается актрисы А. Джолли, многие считают, что этот фильм бенефис актрисы, отмечают макияж, костюмы, крылья и рога. Женщины больше акцентируют игру актрисы, а мужчины красоту и популярность: «Ну, просто лапочка. Хотя и отрицательный герой», «Я не поклонник Джолли, но в амплу крылатой темной волшебницы она смотрится действительно великолепно, и особенно впечатляюще – когда, распахнув крылья, возвращаясь, разрезает облака, мощно раскрывая крылья прямо над ними». У большинства зрителей восхищение вызывает зрелищность и притягательность волшебного мира. Таким образом, все манипулятивные технологии современного кинематографа нашли отражение в отзывах зрителей. В итоге фильм получил положительную оценку у 56% как женской, так и мужской аудитории, даже те, кто имеет амбивалентное мнение (24% и 16%), находятся под их влиянием: «Что касается фильма, то очень много потрясающий спецэффектов, сама Малефисента безумно красивая. Очень трогательный фильм, я даже заплакала пару раз...», «...в итоге фильм понравился. Даже, несмотря на то, что как ни мог без бумажки правильно выговорить его название, так до сих пор и не могу. Про сказку ничего не знаю, про правильный ли сюжет или не правильный – тоже. Да это и не важно. Важно то, что посмотрел на одном дыхании».

Несмотря на общее восхищение фильмом некоторые зрители обеих аудиторий (по 30%) отмечают

слабость сценария, диалогов и игры актеров. Многие зрители понимают воздействие технологий: «к чёрту сюжет и диалоги, мы позовём Джолли и все будут довольны», «хотя не факт, что через год или два это же большинство будет помнить хоть что-то, кроме рогатой Анджелины Джолли».

Следует отметить, что, женская аудитория больше подвергается влиянию технологий, эмоциональное восхищение зрелищностью фильма переносится на сам фильм и все, что происходит в фильме. Восхищаясь сами, они советуют посмотреть фильм всем без ограничения возраста. Только у 2-х человек возникает сомнение: стоит ли смотреть фильм детям младшего возраста, но рекомендуют его подросткам: «своему ребенку-подростку, только вступающему на путь взрослой жизни, я бы обязательно порекомендовала данный фильм для того, чтобы после первых разочарований и/или предательства он не спешил разочаровываться в людях и становиться циничным и мстительным».

Мужская аудитория характеризуется тем, что восхищение спецэффектами, актрисой и т. п. отделено от логического анализа фильма. В позитивных отзывах отражены проблемы сценария: «после просмотра не покидало чувство некоторой недосказанности фильма», моральные проблемы «у мальчика, сидевшего впереди меня в кинотеатре, родился гениальный вопрос, прозвучавший ещё и в тихом месте фильма (так что многие его услышали) «Папа, а где наши? ...». Также возникают вопросы объяснения фильма детям: «...почему добрая фея – это злая колдунья и почему она все равно всех спасает. И главное, что перевернутый с ног на голову сюжет говорит нам в итоге, что все будет хорошо». Многие мужчины воспринимают фильм только как красивую сказку без серьезного содержания: «это типичная, в хорошем смысле, сказка от Disney, которая вряд ли задержится в памяти, но все же не даст заскучать во время просмотра». Именно в этом и содержатся рекомендации для просмотра.

Основная тема фильма. Большую часть аудитории привлек необычный сюжет, попытка увидеть зло и представителей зла с другой стороны, подумать над истоками зла: «взглянуть с иного ракурса, оказаться по ту сторону зла – это всегда интересно. Ведь «злыми», отрицательными никто не рождается. Такими становятся...». Поэтому при анализе основной темы фильма большее согласие аудиторий вызвала тема «причины появления зла» (20%). Женская аудитория больше выделяет такие темы как «материнская любовь», «месть», «предательство», мужчины добавляют темы, которых нет у женщин: «феминизм», «гомосексуализм», «фильм о Джолли» и «просто сказка». Именно мужчин беспокоит тот факт, что мужские персонажи показаны слабыми, подлыми и не-

полноценными на фоне сильной главной героини. У женщин это наоборот вызывает восхищение.

Что касается темы любви, то обе аудитории отмечают «материнскую любовь» у Малифисенты, причем женщины безоговорочно принимают эту тему, мужская аудитория более сдержана в оценках, и даже скептически настроена: *«но не пытайтесь угадать, кто разбудит поцелуем Спящую Красавицу. Скажу лишь, что когда одна из нянек прокомментировала это фразой «Вот это любовь!», весь зал ржал до слёз»*. Также зрители констатируют то, что в фильме проскальзывает тема «отсутствия настоящей любви» и «отсутствие любви между мужчиной и женщиной».

Тема семьи и семейных отношений зрителями практически не обозначается и не обсуждается.

Отношение к главным персонажам. Анализ персонажей фильма уделяется намного меньше внимания. В основном отзывы касаются главной героини Малифисенты. Этот образ рассматривается как положительный, прекрасный, сильный, достойный восхищения и сочувствия, «образ злой колдуньи с добрым сердцем вышел полным и крайне любопытным». Связано это в первую очередь с игрой актрисы, неслучайно, что в мужской аудитории этому образу и внешнему виду отдано больше предпочтений, чем в женской (74% и 59%). Женская аудитория также отмечает положительный образ ворона (24%) и отрицательный образ короля Стефана (28%), в мужской аудитории этим образам уделяется меньше внимания (соответственно 6% и 12%). Остальным образам уделено меньше внимания: отмечается положительный образ Авроры (16% женщин и 8% мужчин) и обитателей болот (по 12%). Образ принца не заинтересовал зрителей, в основном считается, что это слабый, неуместный персонаж *«красивая, но при этом не нужная декорация»* (по 14%). Зрители сошлись во мнении, что центральный персонаж фильма – Малифисента, все остальные – второстепенные, «создающие антураж».

Анализ отношений. Удивительно, что в отзывах практически нет анализа каких-либо отношений: семейных, детско-родительских и др. Очень редко анализируются и делаются попытки понять отношения Авроры и ее отца. Лишь некоторые задаются вопросом: *«и что за мораль тогда получается для детей? Зачем без родителей, мне и так хорошо? Ужас»*, *«Аврора не реагирует на смерть отца, это ужасно, типа. А дети вообще не должны переживать по поводу бросивших их и не плативших алименты мужиков»*.

В отношениях Авроры и Малифисенты констатируется только появление материнской любви и дальше этого анализ отношений не идет.

Также мало анализируются отношения мужчины и женщины. Женская аудитория обсуждает проблему предательства мужчин: *«это трусливый, подлый, мелкий королек, пытающийся в очеред-*

ной раз спасти свою шкуру» и проблему женской мести. Мужская аудитория больше обеспокоена негативным образом мужчин и отношений мужчины и женщины.

Проблема добра и зла. Зрители обеих аудиторий, которым понравился фильм в основном подмену добра и зла в фильме не замечают. Большинство считает, что фильм учит добру, оправдывает поведение персонажей, сочувствует персонажам, особенно главной героине, которой больше сочувствуют мужчины, что связано с личностью актрисы: *«этой злодейке приходилось сопереживать, поскольку по сюжету, её сделала таковой жизненная ситуация, а такие ситуации и в реальной жизни многих ломают»*. Некоторые считают, что нет абсолютного добра и зла: *«в кои-то веки среди основных персонажей у нас нет категорических добряков и злыдней. Все, как говорится, относительно и зависит от ситуации»*. Хотя есть зрители, которые отмечают непривлекательность мира людей в фильме: *«коварны, бывают люди по отношению друг к другу», «люди, которым мало своей территории, решаются разрушить эту идиллию»*. И тогда у них возникают сомнения *«смогут ли они после просмотра фильма объяснить ребенку все словами попроще, но и некоторым взрослым, думаю, разобраться может быть сложно»*. Таких сомневающихся больше среди мужской аудитории.

Негативное восприятие фильма. Среди аудитории есть те, кому фильм категорически не понравился (20% женской аудитории, 28% мужской). Эта категория зрителей очень хорошо дифференцирует все технологии воздействия: *«Мир действительно сошел с ума, раз видит в фильме только Анджелину Джолли, а остальное не хочет замечать»*, *«Это потупел зритель, создатели фильмов, американцы или мы все вместе взятые? Неужели это такая общая тенденция, при которой зрелищность способна на сто процентов перекрыть смысл?»*. Отзывы этой части аудитории содержат анализ героев, взаимоотношений, морали и философии. Отзывы мужчин более категоричны, чем женщин: *«сатанизм для детей», «символ деградации современного общества»*. Эта категория зрителей очень хорошо понимает цену технологий: *«констатировать тенденцию на опошление и перемалывание в один и тот же коктейль любых сюжетов. Мощные спецэффекты с разрушениями, бесконечные сверхсилы, позирование на фоне солнца – и ты уже не понимаешь, то ли перед тобой Малефисента, то ли Трансформеры...»*, *«Обилие положительных рецензий на «Малефисенту» и другие подобные штамповки, объясняется не только заказухой, но и успешно состоявшимся внедрением в массы потребительского клипового мышления»*.

Главная героиня и ее внешний вид воспринимается крайне негативно: *«истеричную героиню, которая в порыве гнева натворила делов, да не знает,*

как теперь расхлебывать. Складывается ощущение, что не героиня меняется, а создатели фильма не знают, что хотят из нее слепить – ангела или дьявола», отмечается ее деструктивный, «сатанинский образ». Также вызывает опасение «переворачивание добра и зла», что любое зло возможно исправить и превратить в добро: «Малефисента-самая злая из всех злодеев мира. Она-воплощение зла! И делать из нее милашку было очень глупо», «ребенок с легким сердцем переходит на сторону зла. Принцессу не смог расколдовать принц своим поцелуем, зато смогло зло, в образе Джолли. Я не знаю, как она додумалась играть в этом фильме – мать шестерых детей?!». В отзывах анализируется искажение представлений о любви: «но тема с «чистой, бескорыстной любовью» в век сексизма, феминизма и прочей борьбы за «гуманизм» трактуется так загадочно и сложно, что вполне способна взорвать мозг ребенка, да и взрослых оставить в легком недоумении», «любви вовсе не существует, а добро по сути своей – вторично и происходит из удовлетворения от мести». Большое беспокойство вызывает показ мира людей: «воплощать в постановке детской сказки идею о том, что все люди, откровенно говоря, глупые уроды, жаждущие власти и чуждые прекрасным чувствам, – это, по меньшей мере, странно». В итоге зрители согласны с экспертами в том, что фильм пагубно воздействует на неокрепшую детскую психику: «это штампы и в настоящем мире так не бывает, но именно эти штампы и закладывают тот самый фундамент в душе мальчишек и девочек, который жизненно необходим для ребёнка – он не может и не должен думать о том, что мир – это на самом деле полная предательства, злобы, обмана и корысти штука», «взрослый человек посмотрит и забудет..., а вот у детей в душе(подсознании) может сложиться неверная система ценностей».

Анализ отзывов профессиональной аудитории

Анализ отзывов психологов следует вынести отдельно, т. к. выделенные категории не совпадают с категориями взрослой непрофессиональной аудитории. Первое отличие заключается в том, что психологи практически не упоминают в своих отзывах ни зрелищность фильма, ни спецэффекты, нет анализа сценария, игры актеров и режиссерской работы. Только в 3 отзывах констатируется факт зрелищности и роль актрисы А. Джолли. Таким образом, можно отметить, что современные технологии не оказали влияния на восприятие фильма.

Анализ отзывов показал, что мнения по поводу фильма разделились и, более того, создается впечатление, что авторы затрудняются с формулированием своего мнения. Фильм понравился 40% авторов, примерно столько же не определилось с мнением – 43%, категорически не понравился фильм только 16% зрителей. Практически нет анализа фильма, попытка анализа была сделана только

в 40% отзывов. Главные герои Малефисента, король Стефан, Аврора и принц анализируются не отдельно как образы, а соответственно выделенным психологическим проблемам.

К основным категориям анализа относятся основная тема фильма, психологические проблемы и жизненные уроки, которые можно извлечь из фильма. В качестве основной темы называется обида, прощение обиды, месть и предательство, причины появления зла. Самой упоминаемой психологической проблемой фильма является проблема отношений мужчины и женщины: месть и предательство, соперничество, отсутствие любви между мужчиной и женщиной, представление мужчин слабым полом (хотя феминизм как проблема упоминается только в 1 отзыве), проекция развода: «мораль фильма такая: если у женщины есть крылья, то зачем ей мужчина:». Также отмечается отношение женщины к детям, проявление материнской любви у Малефисенты: «женский мир не способен наполнить мужчину, но наполняют только дети», «как бы не злилось женское сердце на ребенка, оно все равно рано или поздно оттает». В меньшей степени выделяется проблема исцеления травмы.

В качестве жизненных уроков фильма чаще всего выделяются следующие: «сдерживай свои эмоции, когда проклинаешь, не верь предателям своих врагов, делай добро тому, кто в нем нуждается, не навязывай свою помощь», «злой поступок не всегда совершает злой человек, а добрый – добрый, родители не всегда правы, но чаще всего заботятся и любят своих детей; совершив зло из мести – будешь жалеть; не зная человека – не возможно любить его истинной любовью, но симпатия (влюбленность) толчок для сближения, в отношении родителей «влезать» не нужно. И для «совсем взрослых» – не отдавай свои «крылья», «хорошо подумай прежде, чем сказать», «внешность обманчива», «к каждому сердцу можно найти свой ключ», «любовь появляется со временем». Таким образом, психологи выделяют в фильме позитивные моменты и ресурсы, которые есть в каждом человеке.

Что касается проблем, вынесенных на обсуждение психологами-рецензентами, то здесь мнение неоднозначное.

Во-первых, в данных отзывах отсутствует понимание роли сказки для детей, есть даже высказывания о пользе и креативности такой «перделки» сказки, есть рекомендации посмотреть всем, и лишь единицы отмечают, что не только подросткам, но и взрослым сложно разобраться в морали новой сказки: «а кто из родителей будет копать или разбираться в этих психологических и метафорических проекциях, не много, большинству родителей не до этого». Во-вторых, проблема семьи и семейных отношений практически не упоминается. Только в 4 отзывах обращено внимание на отношениях отец и дочь, реакция Авроры на

смерть отца: *«мой внутренний фильтр не смог пропустить факт, что дочь в конце фильма помогает Малифисенте убивать своего же отца...»*. В-третьих, проблема добра и зла, смешение этих понятий в фильме вызвала затруднения у авторов отзывов. Некоторые не отмечают эту проблему, некоторые считают, что необходимо показывать сложность, амбивалентность, причинность зла, однако не дают оценку того, как это представлено в фильме: *«в мире бывает несправедливость, и она двусторонняя, к одному – лицом, к другому – задом», «ну а если направления движения и у «Добра», и у «Зла» совпадают», то чем одно отличается от другого?»*. Из отзывов не ясно, доступны ли в фильме представлены эти сложные философские проблемы. В некоторых отзывах есть попытка оправдать зло: *«мне, например, всех злых жалко», «порой то, что подразумевают под злом, на самом деле отстаивание своих интересов»*. Анализ данной проблемы дается только в отзывах тех авторов, которым не понравился фильм: *«какое-то рациональное зерно про добродетель которая всех цепляет и которую преподносят как смысл фильма буквально окутывают и перемешивают с ложными ценностями, которые и не видны, если сильно не разбираться», «это расшатывание человеческих ценностей, отношений, истоков»*.

Заключение. Исследование показало, что при восприятии фильма-сказки большая часть взрослой непрофессиональной аудитории акцентирует внимание на технологиях современного кинематографа, и подвергается их манипулятивному воздействию. Женская аудитория продемонстрировала большую эмоциональную вовлеченность, в то время как мужская аудитория способна отделять эмоциональное восприятие и логический анализ фильма.

Восприятие основной идеи фильма зрителями обеих аудиторий в основном совпадает с той идеей, которую закладывали создатели фильма, т. е. показ причин возникновения зла, сложность понятий добро и зло.

Восприятие основных персонажей в основном сводится к восприятию могущества главной героини, на которую сделан акцент создателями фильма. Женская аудитория больше уделяет внимания мужским персонажам, однако в основном оценивает их отрицательно, мужская аудитория, наоборот, обеспокоена такой представленностью мужских персонажей и поднимает тему феминизма. Отношения мужчины и женщины воспринимаются как проблемные обеими аудиториями. Женская аудитория акцентирует проблему «обиженной» женщины, а мужская – «сильной» женщины, независимой от мужчины.

Восприятие семейных, детско-родительских отношений практически не представлено.

Отзывы непрофессиональной аудитории содержат более глубокий анализ фильма, нежели отзывы профессиональной аудитории.

Профессиональная аудитория больше акцентирует внимание на психологических проблемах и жизненных уроках, которые можно извлечь из фильма, и не показала подверженности манипулятивным технологиям.

Деструктивные элементы в фильме отмечают в основном зрители, которым фильм не понравился, независимо от пола и профессии. Основная часть аудитории не замечает проблему смещения понятий, подмену добра и зла, навязывание атрибутики зла и не задумывается над тем, смогут ли разобраться в сложной морали фильма дети и подростки.

В итоге следует отметить, что восприятие фильма и персонажей полностью совпадает с тем, что планировали создатели фильма. Это еще раз доказывает факт просчитанного влияния технологий на зрителя. Однако следует отметить, что, несмотря на это, некоторая часть зрителей способна отметить нелогичность сценария, слабую режиссуру, выделить моральные проблемы и деструктивные элементы фильма. В одной из фокус-групп было высказано предположение, что именно слабая режиссура и, возможно, особенности американского менталитета не позволили авторам фильма на высоком уровне реализовать те идеи, которые они задумывали.

Результаты данного исследования показывают, что измененные сказки, содержащие деструктивные элементы, могут оказывать влияние на аудиторию, однако, зрители начинают постепенно осознавать это воздействие. Задача психологов заключается в том, чтобы помочь зрителям разобраться в этих проблемах, научить анализировать информацию и обсуждать её с детьми, чтобы не быть подвергаться влиянию манипулятивных технологий.

Библиографический список

1. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через сказку. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2007. – 176 с.
3. Кумрякова Е.А. Малефисента: Люцифер в роли приемной мамы, 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://whatisgood.ru/tv/films/malefisenta-lyucifer-v-rol-i-priemnoj-mamy/> (дата обращения: 20.05.2016).
4. Кумрякова Е.А. Продвижение зла «Диснеем», 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://whatisgood.ru/tv/cartoons/prodvizhenie-zla-disneem/> (дата обращения: 20.05.2016).
5. Тачмамедова Ж., Алексеева Д. Малифисента: Мир без жизни. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://r-v-s.su/statia/malefisenta-mir-bez-zhizni> (дата обращения: 19.07.2016).
6. Graaf L. de. Disneyfication of Classic Fairy Tales // BA Thesis English Language and Culture, Utrecht University, 2013. – 30с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.base-search.net/> (дата обращения: 18.04.2016).

ДИНАМИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РАЗНОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье представлены результаты исследования динамики межэтнической компетентности студентов вузов разной этнокультурной направленности, проявляющейся в таких показателях, как: выраженность этнической идентичности, уровень этнической толерантности, длина социальной дистанции, установки на межкультурное взаимодействие (стратегии аккультурации / аккультурационные ожидания).

Ключевые слова: межэтническая компетентность, этническая идентичность, этническая толерантность, стратегии аккультурации.

Проблематика компетентности в межкультурном и межэтническом аспекте (межэтническая компетентность) в разных отраслях научного знания востребована и актуальна. За последние пятьдесят лет отечественными социальными психологами (Н.М. Лебедева; Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова; Л.Г. Почебут; О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова; Т.Г. Стефаненко; В.В. Гриценко и др.) проведено множество исследований межкультурного и межэтнического взаимодействия, отражающих те или иные аспекты межкультурной компетентности.

Анализ литературы показал, что межкультурная компетентность представляет собой сложное многокомпонентное образование, рассматривается исследователями как составляющая социальной компетентности личности, определяющая адекватность и успешность деятельности человека в поликультурном обществе.

Структурно межкультурная компетентность представлена следующими компонентами: когнитивный (знания о своей и других этногруппах); мотивационно-ценностный, определяющий мотивы и установки по отношению к своей и другим этногруппам; поведенческий, предполагающий готовность к эффективному сотрудничеству, а также индивидуально-психологический, предусматривающий набор личностных качеств, необходимых для позитивного межэтнического взаимодействия (по Г.У. Солдатовой) [5].

Функционально межкультурная компетентность связана с процессами инкультурации и аккультурации личности в данной культурной среде (функция адаптации); базируется на формировании надситуативной активности личности, способной к преобразованию окружающей действительности на основе саморазвития и поиска личностных смыслов (функция преобразования и саморазвития) [5]; на основе полученных знаний, умений и навыков предполагает развитие системы мотивов и ценностных установок, необходимых для позитивного межэтнического взаимодействия (мотивационно-ценностная функция); играет роль регулятора поведения в условиях межкультурного и межэтнического взаимодействия (регулятивная функция).

Содержательно межкультурная компетентность есть динамичное образование в определенном диапазоне проявлений (М. Беннетт) и в зависимости от влияния различных факторов имеет различия в содержательных характеристиках.

Межкультурная компетентность связывается с процессом обучения и подготовкой индивида к профессиональной деятельности и характеризуется как результат полученных знаний, умений и навыков, а также способностей и готовности к решению профессиональных задач в условиях межкультурного и межэтнического взаимодействия.

Однако остается открытым вопрос о влиянии факторов более широкого социального контекста на проявления межкультурной (межэтнической) компетентности. В частности, нас интересовала динамика межкультурной компетентности студентов вузов, имеющих разную этнокультурную направленность.

Объектом исследования выступала межкультурная компетентность студентов вузов, имеющих разную этнокультурную направленность.

Предметом исследования – динамика межкультурной компетентности студентов вузов, имеющих разную этнокультурную направленность.

В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов Курского института социального образования (филиал) РГСУ (КИСО (филиал) РГСУ), Курского государственного университета (КГУ), Московского государственного университета культуры и искусств (МГУКИ). Общий объем выборки составил 169 человек. Этнический состав в целом по выборке – русские респонденты (или причисляют себя к данной этногруппе). Исследование носило лонгитюдный характер на всех этапах обучения респондентов.

Изначально, согласно целям нашего исследования выборка студентов была разделена на две группы. В Группу 1 вошли студенты вузов, имеющих этноориентированное обучение (народная культура, традиции, народное художественное и декоративно-прикладное творчество). Область будущей профессиональной деятельности респондентов данной группы – руководство этнокультурным центром – связана с социально-культурной сферой, разработкой и реализацией региональной эт-

нокультурной политики, сохранением и развитием традиционной народной культуры [6]. В процессе обучения студенты изучают такие дисциплины, как «Этнография», «Этнология», а также имеют возможность посещать занятия по декоративно-прикладному и устному народному творчеству. Кроме того, студенты участвуют в организации и реализации различных проектов, связанных с восстановлением забытых народных праздников, освоением традиционных ремесел, обрядов и др. Следует отметить, что выборка респондентов данной группы различна по поликультурности среды обучения студентов: московский мегаполис и город Курск с преобладанием моноэтнического состава населения. В процессе исследования и обработки полученных данных были выявлены качественные и количественные различия в результатах диагностики респондентов Группы 1. В связи с этим Группа 1 была разделена на две подгруппы: Группа 1М (студенты, обучающиеся в московском мегаполисе) и Группа 1К (студенты, обучающиеся в городе Курске).

Респонденты Группы 2 обучаются на факультете иностранных языков и ориентированы на освоение языка и культуры других стран (ориентированное на межкультурные контакты). Специфичность обучения респондентов обусловлена как языковой подготовкой (углубленное изучение немецкого/английского/французского языков), так и знакомством с культурой и традициями страны изучаемого языка. Кроме того, в процессе обучения студенты имеют множество межкультурных контактов в процессе прохождения различных видов стажировок, практик, взаимодействия с представителями других стран при организации студенческих обменов, участия в межкультурных проектах и разного рода международных конференциях.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что динамика структурных компонентов межэтнической компетентности на разных этапах обучения студентов вузов разной этнокультурной направленности различна.

В качестве показателей межкультурной компетентности выступали выраженность этнической идентичности; уровень этнической толерантности; величина социальной дистанции; а также установки на межкультурное взаимодействие.

В исследовании применялись следующие методики: методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой); экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой [4]; шкала социальной дистанции Э. Богардуса (в модификации О.Л. Романовой). Для изучения поведенческих установок респондентов к представителям разных этносоциальных групп (мигранты, иностранные студенты) использовалась шкалы стратегий аккультурации и аккультурационных ожиданий [2]. В основе данных шкал – стратегии аккультурации, предложенные Дж.В. Берри [1, с. 382]. Для исследования установок на межкультурное взаимодействие / аккультурационные ожидания использовались следующие стратегии: *сепарация / сегрегация* (доминирование этнической идентификации и слабая мотивация к осуществлению межкультурного взаимодействия); *маргинализация / исключение* (утрата сохранения своей культуры и слабая мотивация к осуществлению межкультурного взаимодействия); *интеграция / мультикультурализм* (сохранение собственной культуры, а также установки на взаимодействие с другими культурами); *ассимиляция / плавильный котел* (утрата ценностей, традиций своей культуры при наличии взаимодействия с другими культурными группами) [3, с. 664].

При анализе по шкалам подсчитывались процентные соотношения положительных ответов («согласен») на соответствующую группу вопросов.

По результатам экспресс-опросника «Индекс толерантности» в целом по выборке преобладает высокий уровень толерантности респондентов (более 80 баллов) (рис. 1).

Между тем, как видно из рисунка 1, динамика развития толерантности в группах различна. Так,

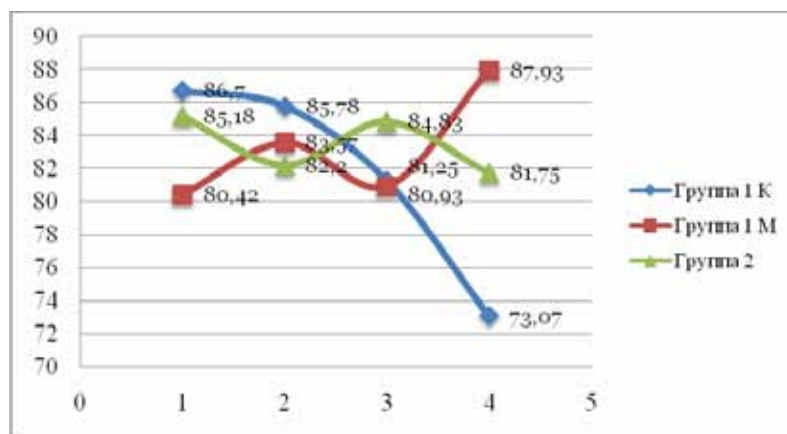


Рис. 1. Динамика данных диагностики общего уровня толерантности респондентов в целом по выборке (экспресс-диагностика «Индекс толерантности»)

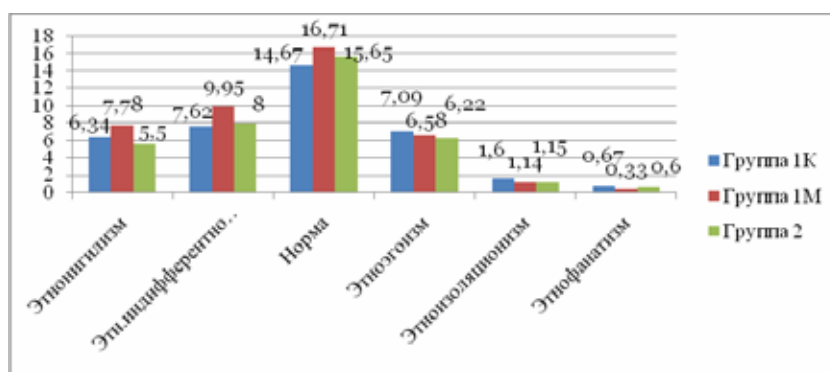


Рис. 2. Результаты диагностики типов этнической идентичности в целом по выборке («Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой))

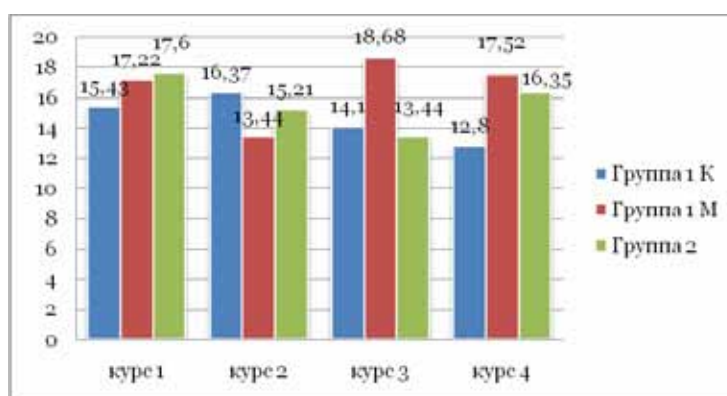


Рис. 3. Результаты диагностики этнической идентичности по типу «норма» (позитивная этническая идентичность) («Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой))

в Группе 1К общий уровень толерантности от курса к курсу незначительно, но снижается и к 4 курсу данный показатель имеет разницу по сравнению с первым курсом в 13,63 балла в сторону снижения. В Группе 1М средние значения общего уровня толерантности меняются скачкообразно и максимальные значения данного показателя достигают к четвертому курсу. В Группе 2 так же, как и в Группе 1К, максимальные значения общего уровня толерантности зафиксированы у респондентов первого курса. В процессе обучения развитие данного показателя так же, как и в Группе 1М, носит скачкообразный характер, однако общий уровень толерантности к окончанию обучения в вузе снижается.

Развитие этнической толерантности проявляется в трансформации этнической идентичности. В методике «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой) типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от этнонигилизма («отрицания» идентичности), заканчивая этнофанатизмом (высшая степень интолерантности).

Как видно из рисунка 2, в целом по выборке у респондентов преобладает *позитивная этническая идентичность*. Далее следуют типы этнической

идентичности, расположенные в диапазоне шкалы этноцентризма, проявляющемся в неопределенности / неактуальности этнической идентичности (*этническая индифферентность*), восприятия окружающего мира через призму конструкта «мой народ» (*этноэгоизм*), отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических связей не по этническому критерию (*этнонигилизм*). Однако в группах распределение значений по данным типам различно. Так, в Группе 1М иерархия преобладающих типов этнической идентичности следующая: «норма» (16,71), «этническая индифферентность» (9,95), «этнонигилизм» (7,78), «этноэгоизм» (6,58). В Группе 1К и Группе 1М иерархия преобладающих типов этнической идентичности несколько отличается: «норма» (14,67 и 15,65 соответственно), «этническая индифферентность» (7,62 и 8,00 соответственно), «этноэгоизм» (7,09 и 6,22 соответственно), «этнонигилизм» (6,34 и 5,50 соответственно). Типы этнической идентичности «этноизоляционизм» и «этнофанатизм» на всех курсах обучения в целом по выборке имеют минимальные значения и в дальнейшую обработку не вошли.

Как видно из рисунка 3, максимальные значения по данной шкале зафиксированы у группы респондентов, проживающих в московском мегаполисе (Группа 1М). Динамика от курса к курсу

носит скачкообразный характер, приобретая максимальные значения к третьему курсу (18,68) и несколько снижаясь к четвертому (17,52). В Группе 2 диапазон значений по данной шкале также имеет тенденцию меняться, но незначительно (от 17,60 до 13,44). К третьему курсу, по сравнению с результатами в Группе 1М, наоборот, результаты по данной шкале имеют наименьшие показатели (13,44). На четвертом курсе приобретая практически те же значения, как и на первом курсе (17,52). Наименьшие групповые значения по шкале «норма» зафиксированы в Группе 1К (14,67) (см. рис. 2). Следует отметить, что в данной группе данный показатель снижен к четвертому курсу и имеет минимальные значения (12,80).

Как видно из рисунка 4, основополагающей стратегией в условиях межкультурного взаимодействия для респондентов Группы 1М является стратегия интеграции. Однако, динамика показателей по шкале «интеграция» от курса к курсу выявила тенденцию к их снижению: от предпочтения данной стратегии двух трети респондентов первого курса (77,27%), до снижения на 22,72% у респондентов четвертого курса (54,55%). Второй предпочитаемой стратегией аккультурации по количественным характеристикам для респондентов Группы 1М является стратегия ассимиляции и сепарации (в целом по выборке – 17,96% и 12,42% соответственно). Однако, если показатели по шкале «ассимиляция» имеет тенденцию к изменению на разных курсах в пределах от 14,18% до 24,14%,

то показатели по шкале «сепарация» имеют несколько иные количественные характеристики: от 4,55% на первом курсе и до 22,74% – на четвертом, увеличиваясь до 13,80% ко второму курсу и снижаясь до 8,69% – к третьему. Положительные ответы по шкале «маргинализация» зафиксированы у 6,81% респондентов Группы 1М. Следует отметить, что у первокурсников стратегия маргинализации является более предпочитаемой по сравнению со стратегией сепарации (4,55%). Таким образом, респонденты Группы 1М так же, как и респонденты Группы 1К, ориентированы на стратегию «интеграция» (62,37%). Следующими в ранге предпочитаемых стратегий аккультурации являются стратегии ассимиляции (17,96%) и сепарации (12,42%).

Как видно из рисунка 5, ожидания респондентов относительно того, какие модели поведения избирать представителям других этногрупп, связаны, прежде всего, со стратегией мультикультурализма (в целом по выборке – 65,09%). Динамика данного показателя от курса к курсу варьирует в пределах от 70,45% на первом курсе до 76,95% – на четвертом. На четверть данный показатель снижается на втором и третьем курсах (на 11,83% и 16,10% соответственно). Следующей предпочитаемой по количественным характеристикам аккультурационной стратегией ожидания в Группе 1М является стратегия плавильного котла (в целом по выборке – 27,74%). Динамика показателей стратегии плавильного котла от курса к курсу носит скачкообразный характер и существенно увеличивается ко второму

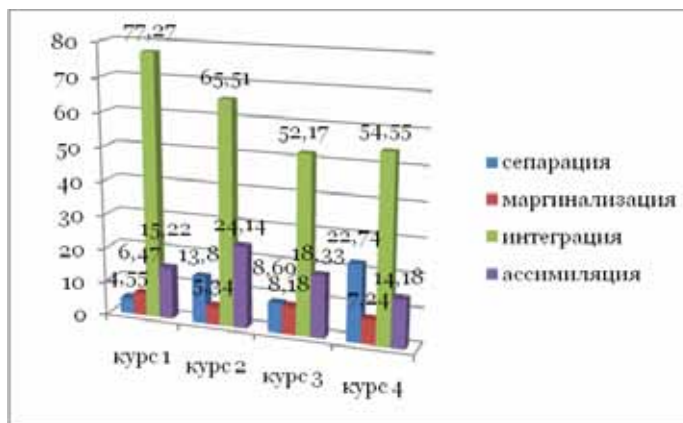


Рис. 4. Установки на стратегии аккультурации, в % (Группа 1М)

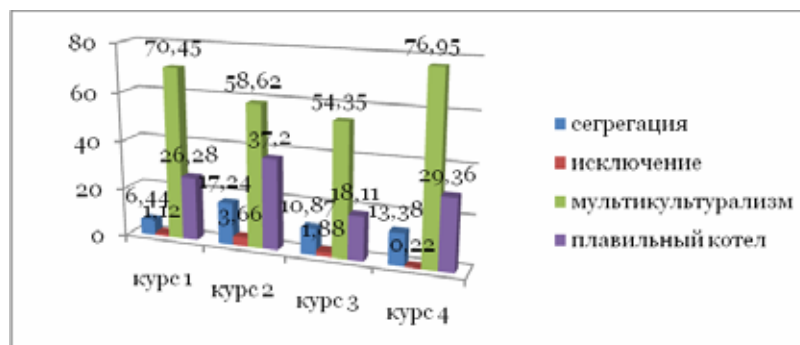


Рис. 5. Аккультурационные ожидания, в % (Группа 1М)

курсу (37,20%) по сравнению с первым (26,28%) на 10,92%, снижаясь практически вдвое к третьему курсу (18,11%) и снова увеличиваясь к четвертому (29,36%). Аккультурационная стратегия ожидания «сегрегация» в целом выборке отмечена у 11,98% респондентов Группы 1М, варьируя в пределах 6,44% первокурсников до 13,38% у респондентов четвертого курса. Самый высокий показатель данной стратегии зафиксирован на втором курсе (17,24%). К третьему курсу положительные ответы по шкале «сегрегация» выявлены у 10,87% респондентов. На четвертом курсе ожидают сегрегации от представителей других этногрупп 13,38% респондентов Группы 1М.

Таким образом, в Группе 1М в большинстве своем респонденты ориентированы как на установки сотрудничества и взаимодействия по отношению к представителям других этногрупп (интеграция), так и ожидают от них такого же поведения. Такая тенденция сохраняется от курса к курсу, незначительно меняясь в количественных показателях на разных этапах обучения. Ассимиляция является второй по значимости стратегией у респондентов данной группы. Однако, к четвертому курсу пятая часть респондентов, проживающих в условиях московского мегаполиса, отдает предпочтение стратегии сепарации.

Как видно из рисунка 6, в целом по выборке у респондентов Группы 1К предпочитаемой является аккультурационная стратегия интеграции (47,59%). Детальный анализ результатов диагностики показал, что от курса к курсу существует динамика в показателях как стратегии интеграции, так и в других аккультурационных стратегиях.

В частности, пятая часть первокурсников (20,44) – будущих руководителей этнокультурного центра – ориентированы на стратегию сепарации. Ко второму и третьему курсу данный показатель несколько увеличивается (23,36% и 25,12% соответственно), а к четвертому курсу снижается на 3,98%. Динамика количественных результатов по стратегии «ассимиляция» также показала, что в Группе 1К по сравнению с первым курсом (22,14%) второкурсники в большей степени ориентированы на данную стратегию (28,46%). К третьему и четвертому курсу данные показатели снижаются на 10,18% и 8,34% соответственно. Стратегия «маргинализация» у респондентов всех курсов не превысила пяти процентов. Таким образом, респонденты Группы 1К ориентированы на стратегию «интеграции». Пятая часть респондентов ориентированы на стратегию «сепарация». Динамика результатов по данным шкалам выявила тенденцию к незначительному изменению показателей по данным шкалам.

Как видно из рисунка 7, у респондентов Группы 1К наибольшие аккультурационные ожидания связаны со стратегией мультикультурализма и плавильного котла (в целом по выборке – 45,80% и 36,61% соответственно). Динамика показателей стратегии мультикультурализма от курса к курсу выявила увеличение положительных ответов у респондентов второго курса (60,50%) и снижение на 10,26% к третьему курсу. На четвертом курсе зафиксированы самые низкие значения по стратегии мультикультурализма (32,24%). В такой же динамике прослеживаются количественные показатели от курса к курсу по стратегии плавильного котла:

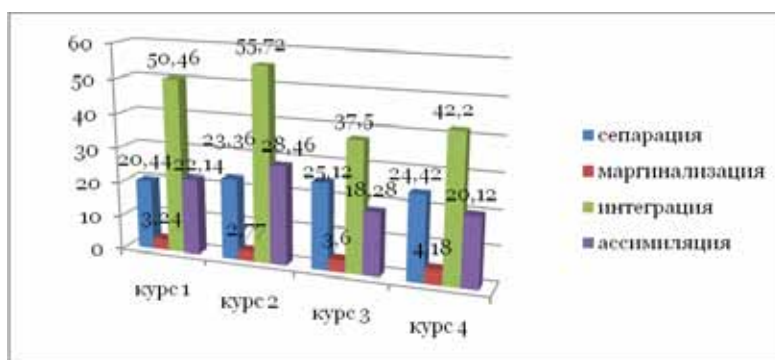


Рис. 6. Установки на стратегии аккультурации, в % (Группа 1К)

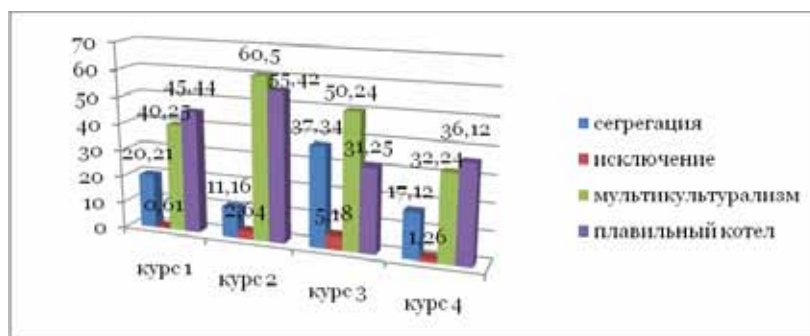


Рис. 7. Аккультурационные стратегии ожидания, в % (Группа 1К)

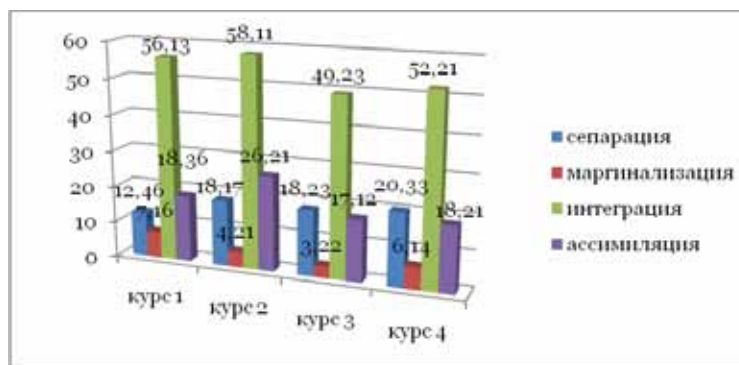


Рис. 8. Установки на стратегии аккультурации, в % (Группа 2)

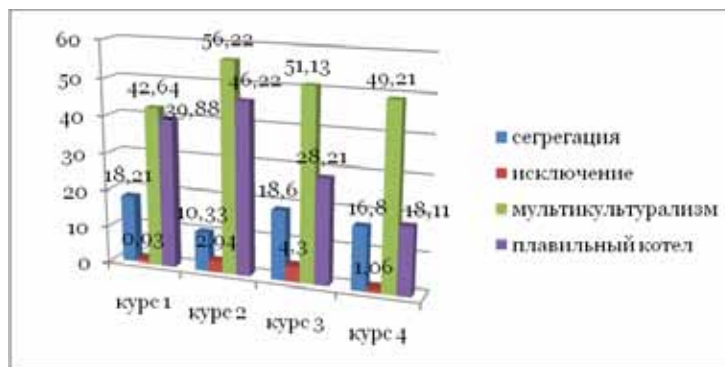


Рис. 9. Аккультурационные ожидания, в % (Группа 2)

увеличение ко второму курсу (55,42%), существенное уменьшение у респондентов третьего курса (31,25%) и дальнейшее повышение показателя на четвертом курсе (36,12%). Пятая часть респондентов Группы 1К (21,46% – в целом по выборке) ожидают от представителей разных этногрупп стратегии сегрегации. В данном случае динамика имеет скачкообразный характер: имея показатели от 20,21% до 11,16% и существенно увеличиваясь на третьем курсе (37,34%).

Таким образом, в Группе 1К в большинстве своем респонденты ориентированы как на установки сотрудничества и взаимодействия по отношению к представителям других этногрупп (интеграция), так и ожидают от них такого же поведения (мультикультурализм). Больше трети респондентов ориентированы на стратегии ассимиляции и сепарации. Следует отметить, что такая тенденция сохраняется практически от курса к курсу, незначительно меняясь в количественных показателях на разных этапах обучения. Исключение, пожалуй, составляет ожидания респондентов 1 курса по отношению к поведению представителей других этногрупп. В данном случае первокурсники ожидают от представителей других этногрупп поведения приспособительного характера к группе большинства («плавильный котел») и адаптации к новым этнокультурным условиям с учетом как группы большинства, так и ценностей своей этногруппы (мультикультурализм). К четвертому курсу у респондентов установки на межкультурное взаимодействие меняются: с преобладанием у трети ре-

спондентов ожиданий по отношению к действиям представителей других этногрупп взаимодействия и сотрудничества (мультикультурализм).

Как видно из рисунка 8, основополагающей стратегией в условиях межкультурного взаимодействия для респондентов Группы 2 является стратегия интеграции. Динамика показателей по шкале «интеграция» от курса к курсу имеет скачкообразный характер: от предпочтения данной стратегии у 56,13% респондентов первого курса, повышения до снижения на 1,98% у респондентов второго курса (58,11%), снижения до 49,23% у респондентов третьего курса и повышения интеграционных стратегий у респондентов четвертого курса (52,21%). Второй предпочитаемой стратегией аккультурации по количественным характеристикам для респондентов Группы 2 являются стратегии ассимиляции и сепарации. Однако, у респондентов первого и второго курсов данной группы предпочтительными являются стратегия ассимиляции, причем имеется тенденция к ее увеличению. У респондентов третьего и четвертого курсов предпочтительными являются стратегия сепарации и также имеется тенденция к ее увеличению. Положительные ответы по шкале «маргинализация» зафиксированы у 5,18% респондентов Группы 2. Следует отметить, что небольшой процент респондентов данной группы имеет тенденцию к ее уменьшению в процессе обучения в вузе. Однако, к четвертому курсу данный показатель увеличивается до 6,14%. Таким образом, респонденты Группы 2 так же, как и респонденты Группы 1К и Группы 1М, ориен-

тированы на стратегию «интеграция» (в целом по выборке Группы 2 – 53,92%). Следующими в ранге предпочитаемых стратегий аккультурации являются у студентов первого и второго курсов – стратегия ассимиляции; у студентов третьего и четвертого курсов – стратегия сепарации.

Как видно из рисунка 9, аккультурационные ожидания респондентов Группы 2 связаны со стратегией мультикультурализма (в целом по выборке – 49,80%). Динамика данного показателя от курса к курсу варьирует в пределах от 42,64% на первом курсе до 49,21% – на четвертом. Данный показатель повышается на втором курсе (до 56,22%), снижаясь на третьем и четвертом курсах (на 51,13% и 49,21% соответственно). Следующей предпочитаемой по количественным характеристикам аккультурационной стратегией ожидания в Группе 2 является стратегия плавильного котла (в целом по выборке – 33,10%). Динамика показателей стратегии плавильного котла от курса к курсу носит скачкообразный характер и увеличивается ко второму курсу (46,22%) по сравнению с первым (39,88%), снижаясь к третьему (28,21%) и четвертому (18,11%) курсам. Аккультурационная стратегия ожидания «сегрегация» в целом выборке отмечена у 15,98% респондентов Группы 2. У 10,33% респондентов второго курса выявлены положительные ответы по шкале «сегрегация». Самый высокий показатель данной стратегии зафиксирован на третьем курсе (18,60%). На четвертом курсе ожидают сегрегации от представителей других этногрупп 16,8% респондентов Группы 2.

Таким образом, в Группе 2 в большинстве своем респонденты ожидают от представителей других этногрупп мультикультурных установок. Такая тенденция сохраняется от курса к курсу, незначительно меняясь в количественных показателях на разных этапах обучения. Стратегии плавильного котла и сегрегации являются второй и третьей соответственно по значимости аккультурационной стратегией ожидания у респондентов данной группы.

Как видно из рисунка 10, максимальные значения по шкале социальной дистанции респондентов установлены по отношению к собственной этногруппе («русские»), что подтверждает выводы

многочисленных исследований социальной дистанции. Однако, детальный анализ результатов по данной шкале по группам выявил определенные различия. В частности, в Группе 1К социальная дистанция с автостереотипом у первокурсников имеет минимальное значение (17,9) по сравнению с Группой 1М и Группой 2 (18,95 и 21,0 соответственно). Однако в динамике длина социальной дистанции по отношению к автостереотипу в Группе 1К сокращается и у респондентов четвертого курса зафиксированы максимальные значения (21,0). В Группе 1М показатели социальной дистанции по отношению к автостереотипу носят скачкообразный характер и к четвертому курсу снижаются до минимальных значений (15,5) по сравнению с Группами 1К и 2 (21,0 и 18,27 соответственно). В Группе 2 максимальные значения социальной дистанции (21,0) у первокурсников ко второму курсу снижаются на 2,62 балла и практически остаются неизменными у студентов третьего (18,83) и четвертого (18,27) курсов.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. На всех этапах обучения у испытуемых зафиксирован высокий уровень общей толерантности, этническая идентичность по типу «норма» (позитивная этническая идентичность), преобладанием установки «интеграция» как стратегии аккультурации, доминированием аккультурационной стратегии ожидания «мультикультурализм», минимальной социальной дистанцией по отношению к автостереотипу.

2. Между тем, динамика показателей межкультурной компетентности в исследуемых группах различна и на разных этапах обучения носит скачкообразный характер. Сравнительный анализ показал, что в количественном отношении позитивность динамики структурных компонентов межкультурной компетентности распределена следующим образом: студенты этнокультурного профиля, обучающихся в условиях московского мегаполиса (Группа 1М), студенты факультета иностранных языков (Группа 2), студенты этнокультурного профиля, обучающихся в условиях монокультурного региона (Группа 1К).

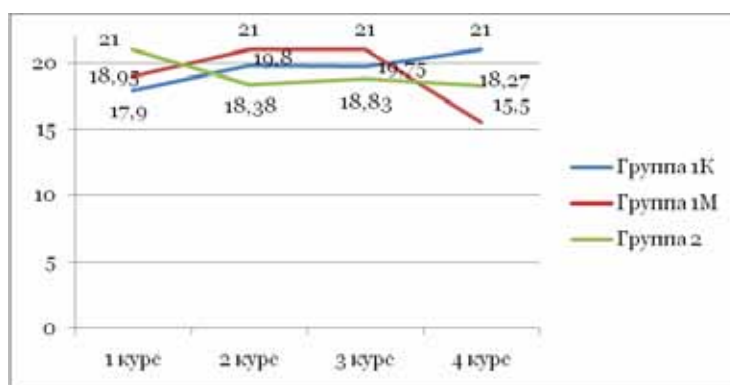


Рис. 10. Динамика социальной дистанции по отношению к автостереотипу («русские»)

3. Исходя из проведенного исследования нами рассматривается следующая схема динамики межкультурной компетентности студентов вузов разной этнокультурной направленности:

– этап *вхождения* характерен для студентов первого года обучения и предполагает знакомство со специфичностью процесса обучения, погружения в процесс получения новых знаний (когнитивный компонент межкультурной компетентности); результатом прохождения данного этапа являются высокие показатели межкультурной компетентности;

– этап *«культурного шока»* проявляется у студентов второго года обучения и может сопровождаться осмыслением получаемых знаний, возможности сформировать собственное отношение к специфичности изучаемого материала, а также выявить возникающие противоречия (эмоциональный компонент межкультурной компетентности); результатом прохождения второго этапа является снижение показателей межкультурной компетентности;

– этап *освоения* (погружения) характерен для студентов третьего года обучения и предполагает возможность реализации полученных этнокультурных знаний в практической деятельности (проекты, стажировки, конференции) – мотивационно-ценностный компонент межкультурной компетентности. На данном этапе важное значение имеет успешность / неуспешность прохождения предыдущих этапов. Исходя из этого, результатом прохождения данного этапа является снижение, стабилизация или увеличение положительной динамики показателей межкультурной компетентности.

– этап *адаптации* характерен для студентов четвертого года обучения и предполагает реализацию полученных этнокультурных знаний, умений и навыков в практической деятельности (проектов, выполнение выпускных квалификационных работ) – поведенче-

ский компонент межкультурной компетентности. Результатом прохождения данного этапа является закрепление динамики показателей межкультурной компетентности на предыдущем этапе.

В связи с полученными выводами дальнейшими направлениями исследований будет изучение возможности применения данной схемы при разработке программ по формированию межкультурной компетентности.

Библиографический список

1. Кросс-культурная психология. Исследование и применение / Джон В. Берри, Айп Х. Пуртинга, Маршалл Х. Сигалл, Пьер Р. Дасен. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.

2. *Лебедева Н.М.* Взаимная аккультурация москвичей и мигрантов из республик Северного Кавказа и Закавказья: социально-психологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rushkolnik.ru/docs/index-4675409.html><http://rushkolnik.ru/docs/index-4675409.html> (дата обращения: 12.09.2014).

3. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.

4. *Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.* Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. – М.: МГУ, 2003. – 179 с.

5. *Солдатова Г.У.* Межкультурная компетентность как интегральная характеристика личности // Поверх барьеров: человек, текст, общение. Тез. науч. конф., посв. 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – С. 26-29.

6. *Солодухин В.И.* Интеграция деятельности социально-культурных институтов в формировании специалистов этнокультурных объединений: системно-структурный подход: автореф. ... д-ра пед. наук. – М.: 2009. – 51 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье уделено внимание одному из приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса – сохранению и укреплению, но в большей степени, формированию психологического здоровья обучающихся. Проведённое исследование позволило выявить детей группы риска относительно психологического здоровья. Разработанная тренинговая программа по формированию психологического здоровья предназначена для школьников основного и среднего общего образования. Психологический тренинг как форма активного обучения способствует формированию эмоциональных и поведенческих составляющих психологического здоровья у обучающихся основных ступеней образовательной системы. По итогам тренинговых занятий у учеников наблюдается уменьшение эмоциогенных инвертированных реакций, достоверное увеличение показателя экстраверсии, снижение показателя эмоциональной нестабильности. Результаты вторичной диагностики дают возможность отследить эффективность тренинговой программы формирования психологического здоровья обучающихся и условия обеспечения их благоприятного развития.

Ключевые слова: психологическое здоровье, школьники, формирование личности, психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, тренинговая программа, дети группы риска.

В стенах образовательной организации школьнику должно быть комфортно не только физически, но и психологически. Сохранение, укрепление и формирование психологического здоровья обучающихся является одним из приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования (п. 25 раздела III ФГОС ООО) должны обеспечивать «вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни...» [8, с. 46].

Проблема психологического здоровья является актуальной на сегодняшний день и разрабатывается рядом исследователей (И.В. Дубровина, 2000; В.Э. Пахальян, В.И. Слободчиков, 2002; О.В. Хухлаева, 2003; В.А. Ананьев, 2005; О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов, 2005; Г.С. Никифоров, 2008; В.Г. Каменская, 2010 и др.). По мнению Хухлаевой О.В., «психологическое здоровье можно определить как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом...» [7, с. 5].

Термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, – отмечает И.В. Дубровина [6]. Личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения [2]. По образному выражению А.Н. Леонтьева, личность «рождается» дважды. Первое её

«рождение», согласно системно-деятельностному подходу, приходится на дошкольный возраст. Второй этап формирования личности совпадает с подростковым периодом, приходящимся на ступень основного общего образования. Таким образом, формирование психологического здоровья обучающихся будет более эффективным, если будет проходить в сензитивный возрастной период второго этапа формирования личности.

По мнению В.Г. Каменской, именно уровень формирования психологического здоровья «является наиболее чувствительным и реагирующим на дезадаптационные ситуации и процессы» [4, с. 154].

Психологическое здоровье школьников подвержено влиянию социокультурной среды, и в максимальной степени со стороны условий жизни и обучения. Школьных факторов риска, влияющих на состояние здоровья детей, много. К таким факторам исследователи [1] относят: стрессовая тактика педагогических воздействий, стресс ограниченно времени, несоответствие методик и технологий обучения возрастным особенностям обучающихся, интенсификация и нерациональная организация учебного процесса, отсутствие системной комплексной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни, низкий уровень знаний педагогов в вопросах возрастной физиологии и психологии, низкая культура семьи в вопросах охраны и укрепления здоровья и др.

На снижение данных факторов риска, в том числе, и направлены новые образовательные стандарты. Сегодня цель школьного образования состоит не столько в создании идеальных условий для ребенка, предполагающих свободную от любых конфликтов окружающую среду, сколько в обеспечении разносторонней подготовленности подрастающего поколения к вступлению во взрос-

лую жизнь. Наряду с освоением академической программы, школьник должен овладеть навыками самоконтроля и самооценки, разрешения конфликтов и сотрудничества. От социальной компетентности подростка во многом зависит его физическое и психическое здоровье, успешность его самореализации как личности [5, с. 210].

Для формирования и сохранения здоровья обучающихся необходима комплексная программа, включающая в себя все формы деятельности педагога-психолога образовательной организации основного общего образования (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза) [8].

С целью выявления степени зрелости составляющих психологического здоровья школьников и апробации тренинговой программы по формированию психологического здоровья обучающихся была организована исследовательская работа. В данном исследовании под руководством кафедры психологии и педагогики Института развития образования Липецкой области приняла участие одна из общеобразовательных школ г. Липецка – обучающиеся 5-х, 8-х, 9-х, 11-х классов.

Исследовательская работа включила в себя три этапа: 1 – первичная диагностика психологического здоровья обучающихся; 2 – формирующий этап посредством тренинга с детьми и подростками группы риска; 3 – вторичная психодиагностика школьников, прошедших тренинг.

На первом этапе были исследованы следующие показатели психологического здоровья: когнитивный уровень (прогрессивные матрицы Дж. Равена); эмоциональное состояние (методика «Инверсия эмоционального отражения» (Е.И. Николаевой и В.П. Леутина)); индивидуально-типологические особенности (тест Г.С. Айзенка PEN); самооценка и самоконтроль (анкета «Самооценка здоровья»); адаптационный ресурс организма (пробы Штанге).

В результате первичной диагностики было выявлено, что общий интеллект не отражается на успеваемости учащихся: интеллект с возрастом постепенно и нелинейно возрастает, тогда как успеваемость в старших классах падает, достигая крайне низких значений. Этот факт говорит о неадекватно сложной образовательной программе, которая недоступна большинству учащихся, а также о нарастании психосоматических признаков школьной дезадаптации.

В эмоциональном состоянии школьников обнаружены высокие показатели тревожности и психического напряжения преимущественно у пятиклассников на фоне слабого физического здоровья, а также наличие сильного эмоционального стресса обучающихся выпускных классов. Основываясь на результатах проведенного исследования, можно говорить о выраженной зависимости между на-

рушениями психологического здоровья и учебной успеваемостью.

Индивидуально-типологические и личностные особенности обучающихся общеобразовательных школ диагностировались с помощью опросника Г.С. Айзенка PEN. По результатам исследования более высокие показатели экстраверсии, нейротизма, психотизма наблюдаются у обучающихся среднего общего образования по сравнению с учениками основной школы.

Психологическое здоровье, наряду с выше проанализированными показателями, зависит от субъективного восприятия своего состояния и самочувствия. Большинство школьников, по результатам обработки анкеты «Самооценка здоровья», позитивно оценивают свое физическое здоровье и относятся к себе как к практически здоровым, независимо от статуса физического и психосоматического здоровья, что свидетельствует о неадекватности самооценки обучающихся.

Адаптационный ресурс (по результатам пробы Штанге) с возрастом нелинейно увеличивается, но вместе с тем не достигает существующих критериев возрастной нормы, хотя и подвержен влиянию мотивационного напряжения.

Полученные данные дают достаточно надежный и устойчивый прогноз состояния психологического и психосоматического здоровья школьников, а также очерчивают критические условия, в которых наиболее вероятен срыв адаптационных ресурсов с существенным ухудшением здоровья обучающихся переходных ступеней образования.

По результатам первого диагностического этапа исследования проводился отбор обучающихся основного и среднего общего образования, относящихся к группе риска по состоянию психологического здоровья. Это, в большинстве своем, учащиеся 5-го класса, который составил целую группу (18 человек), и несколько детей из 8-го и 9-го классов (16 человек).

Второй этап работы заключался в проведении тренинговых занятий с обучающимися группы риска по состоянию психологического здоровья. Тренинговая программа включала в себя десять занятий, которые проводились один раз в неделю в течение полугодия. Продолжительность одного занятия – 45 минут (1 академический час).

Эта программа предназначена для проведения групповых и индивидуальных психокоррекционных занятий с обучающимися основного и среднего общего образования.

Цель программы: сохранение и формирование психологического здоровья детей подросткового возраста и обеспечение благоприятных условий их развития.

Задачи программы:

1. Выработка адекватных и эффективных навыков общения.

2. Формирование ценностных ориентаций и социальных навыков, которые позволяют адаптироваться в условиях школьного коллектива.

3. Овладение психологическими техниками и приёмами снятия психического напряжения.

4. Формирование у подростков эмоциональной устойчивости, самоконтроля и адекватной самооценки.

Занятия построены в соответствии с подростковыми особенностями восприятия информации, спецификой вхождения подростков в групповой контакт и в контакт с ведущим, логикой групповой динамики, а также с учетом задач формирования мотивации на углубленную работу в программе.

Методы работы: личностный тренинг, в ходе которого создаются условия для личностного преобразования участников в контексте происходящих с ними изменений эмоционального состояния и самосознания. В программе используются когнитивные и поведенческие модификации, беседы, дискуссии, «мозговые штурмы», мини-лекции, сюжетно-ролевые игры, арт-терапевтические техники, психогимнастические, релаксационные, психокинезиологические упражнения, анализ личностного опыта участников.

Использовались различные формы работы: индивидуальная работа, работа в парах и микрогруппах.

На третьем этапе исследование включало повторную диагностику детей и подростков, участву-

ющих в тренинге. Мы преследовали цель – выявить динамику эмоциональных и поведенческих состояний у обучающихся после проведения комплекса коррекционных мероприятий, направленных на формирование психологического здоровья и на создание условий, способствующих их дальнейшему развитию.

При повторном психодиагностическом обследовании были использованы следующие методы: опросник Г. Айзенка PEN, инверсия эмоционального отражения (В.П. Леутин, Е.И. Николаева), пробы Штанге. Для изучения достоверности различий в группах до и после тренинга был применен метод математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

В результате прохождения тренинговой программы некоторые индивидуально-типологические особенности обучающихся изменились. До тренинга ученики среднего звена относились к группе амбивертов (по методике Г. Айзенка PEN), после тренинга мы наблюдаем достоверное увеличение показателя экстраверсии (см. рис. 1).

Особое внимание привлекает к себе тот факт, что у обучающихся основного общего образования показатель нейротизма до тренинга был ниже нормы, а после тренинга увеличился, но при этом не достиг и среднего значения. Слишком низкий показатель эмоциональной устойчивости свидетельствует об отсутствии напряженности и бес-

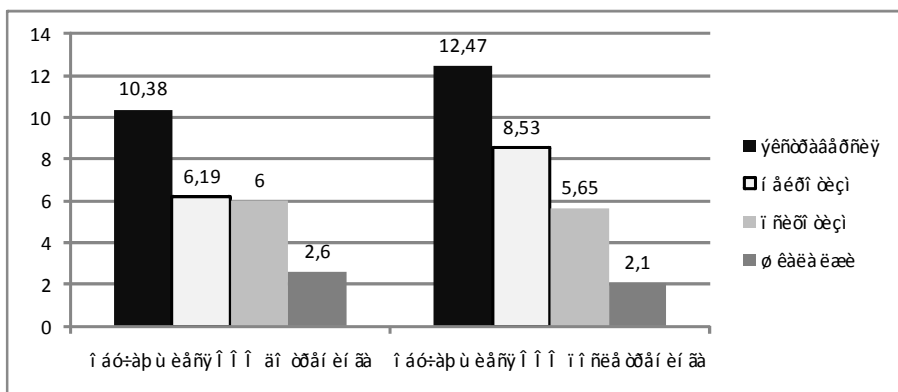


Рис. 1. Индивидуально-типологические особенности обучающихся основного общего образования (ООО) до и после тренинга

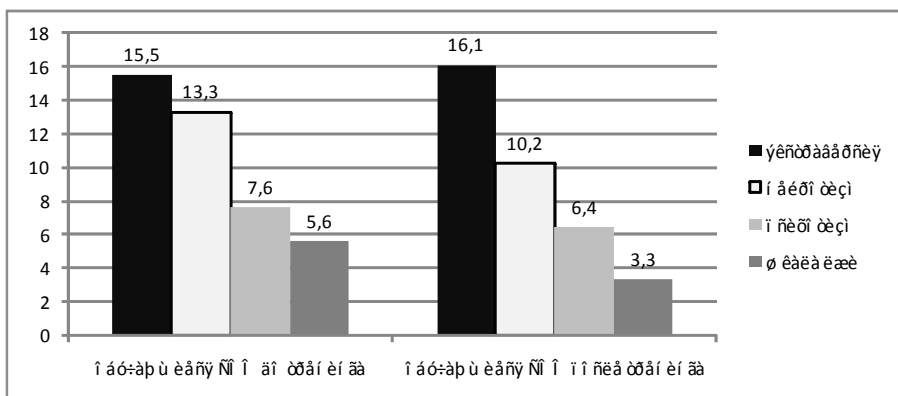


Рис. 2. Индивидуально-типологические особенности обучающихся среднего общего образования (COO) до и после тренинга

покойства и скорее всего «пофигизме». Эта группа в начале тренинговых занятий проявляла равнодушные и незаинтересованность, при этом поведение участников отличалось неустойчивостью.

Старшеклассники и до тренинга демонстрировали высокий показатель экстраверсии, который после тренинга еще незначительно увеличился (с 15,5 до 16,1 балла) (см. рис. 2). Это свидетельствует об эффективности первого блока тренинговой программы, основной целью которого являлось развитие коммуникативных навыков.

По показателю нейротизма (эмоциональной стабильности-нестабильности) большинство учащихся старшего звена до тренинга характеризовались эмоциональной неустойчивостью, склонностью к быстрой смене настроения, чувством беспокойства. После тренинга показатель эмоциональной нестабильности старшеклассников достоверно снизился (по U-критерию Манна-Уитни, $p \leq 0,01$).

По шкале «психотизм», отражающей склонность к асоциальному поведению и неадекватность эмоциональных реакций, числовые значения учащихся основного и среднего общего образования после тренинга снизились (см. рис. 1 и рис. 2). Это может говорить о приобретении навыков эмоциональной устойчивости, адекватности социального поведения и нормативной конфликтности обследуемых данных групп.

Предрасположенность школьников к проявлению невротических реакций проверялась с помощью методики Е.И. Николаевой и В.П. Леутина «Инверсия эмоционального отражения». По результатам первичной диагностики школьников

был отмечен высокий показатель инвертируемых реакций у детей группы риска до тренинга.

35% школьников основного общего образования (в большинстве своем пятиклассники) по результатам первичной диагностики имели более 6 инверсий, что характеризовало обследуемых как группу риска в отношении неврозов.

По рисунку 3 можно наблюдать динамику уменьшения инвертируемых реакций после тренинговых занятий обучающихся основного общего образования.

Значимые изменения в сторону уменьшения инверсий наглядно демонстрирует диаграмма эмоционального отражения учащихся среднего общего образования (см. рис. 4), что свидетельствует об эффективности тренинговой программы по формированию эмоциональной устойчивости обучающихся.

Адаптационные возможности организма, являющиеся функциональным уровнем психологического здоровья, тоже подвержены положительным изменениям в результате тренировок. При оценке результатов методики «Пробы Штанге» – функциональные пробы с максимальной задержкой дыхания – наблюдается увеличение показателя с 5-го по 9 класс, а потом снижение у учащихся 9-го и 11-го классов. Обучающиеся этих классов имеют более низкий уровень функционального состояния (см. табл. 1).

После тренинга (с мотивированием) наблюдается динамика увеличения показателя задержки дыхания от $47,6 \pm 6,4$ (5 класс) до $70,6 \pm 25,6$ (9 класс).

Обращает на себя внимание тот факт, что девятиклассники, имеющие слабое физическое здо-

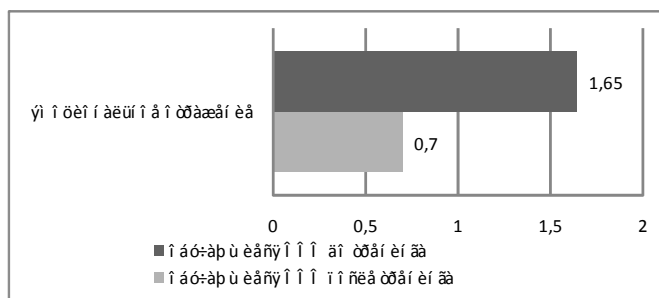


Рис. 3. Эмоциональное отражение обучающихся основного общего образования (ООО) до и после тренинга

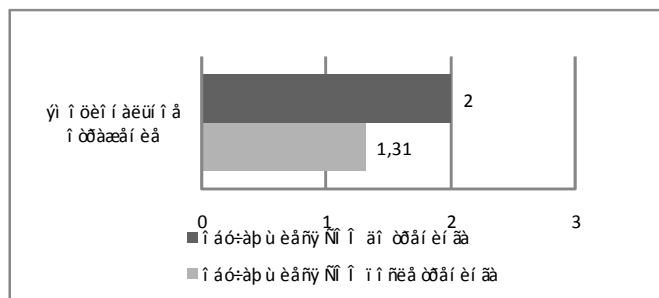


Рис. 4. Эмоциональное отражение учащихся обучающегося среднего общего образования (СОО) до и после тренинга

Таблица 1

Среднегрупповые значения результатов выполнения методики пробы Штанге обучающимися общеобразовательной школы

		5 класс	8 класс	9 класс	11 класс
Пробы Штанге	до тренинга (без мотив.)*	39,6*±13,7	50,47*±19,2	47*±14,5	45,1*±24,2
	после тренинга (с мотив.)*	47,6*±6,4	65,5*±19,05	70,6*±25,6	54,95*±19,9

Примечания: * – уровень достоверности – 0,01 (критерий Крускала-Уоллиса) – различия по горизонтали;

* – уровень достоверности – 0,01 (критерий Манна-Уитни) – различия по вертикали.

ровые при высокой самооценке здоровья, демонстрируют слабое функциональное состояние до тренинга (без мотивации), но сильное после тренинговой программы (с мотивационным воздействием). При этом во второй пробе выше показатели стандартного отклонения, что свидетельствует об индивидуальной вариативности показателя. Различия достоверны и по параллелям (между учащимися разных классов) и между первой и второй пробой в каждой возрастной категории.

В результате прохождения тренинга повысился уровень самоконтроля обучающихся и скорректировалась самооценка здоровья. Большое значение в коррекционном плане имели релаксационные, кинезиологические и дыхательные упражнения, которые сопровождали практически каждое тренинговое занятие.

Таким образом, результаты вторичной диагностики дают возможность отследить эффективность тренинговой программы формирования психологического здоровья школьников.

Проведенные занятия позволяют заключить, что психологический тренинг как форма активного обучения способствует формированию психологического здоровья у обучающихся основных ступеней образовательной системы. Большой эффект определен у обучающихся основного общего образования.

По итогам посещения тренинговых занятий у учеников наблюдается уменьшение эмоциональных инвертированных реакций, достоверное увеличение показателя экстраверсии, снижение показателя эмоциональной нестабильности (нейротизма) старшеклассников, повышению уровня самоконтроля и адекватности самооценки, увеличение адаптационных ресурсов организма обучающихся основного общего образования.

На современном этапе необходимо наметить пути эффективной работы образовательных организаций по формированию психологического здоровья обучающихся.

1. Проведение комплексных мероприятий при взаимодействии всех участников образовательного

процесса (педагогов, родителей, обучающихся) по выявлению, сохранению, укреплению и формированию психологического здоровья школьников.

2. Введение в основные образовательные программы курсов внеурочной деятельности по психологии здоровья для обучающихся основного и среднего общего образования.

3. Внедрение в практику образовательных организаций тренинговой программы укрепления и формирования психологического здоровья школьников.

Библиографический список

1. Безруких М.М. Школьные факторы риска и их влияние на состояние здоровья учащихся // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 8. – С. 65–74.

2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ Москва; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

3. Диагностика здоровья: Психологический практикум / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.

4. Психологическое здоровье и социальная адаптация / под ред. В.Г. Каменской. – СПб.: «7Студия РИК», 2009. – 382 с.

5. Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы II-й Междунар. науч.-практ. конф. (г. Красноярск, 27–28 ноября 2015 г.) / гл. ред. И.О. Логинова. – Красноярск: КрасГМУ, 2015. – 421 с.

6. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1995. – 168 с.

7. Хухлаева О.В. Как сохранить психологическое здоровье подростков. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Статья посвящена проблемам влияния семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка. В статье описаны особенности речевого развития детей дошкольного возраста из городских и сельских семей, изложены результаты исследования показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в зависимости от места проживания ребенка. Показано, что уровень семейной гипопротекции, воспитательная неуверенность родителя, недостаточность и чрезмерность требований к ребенку со стороны родителей влияют на формирование лексико-грамматического строя и связности детской речи.

Ключевые слова: речевой онтогенез, нарушения речевого развития, лексико-грамматический строй речи, семейные взаимоотношения.

Постановка проблемы. Влияние семьи на психическое развитие ребенка дошкольного возраста является темой, которая в настоящее время приобретает особую актуальность. Проблемы, касающиеся влияния семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка, часто попадают в фокус внимания специалистов различного профиля, становятся предметом дискуссии, но, тем не менее, остаются мало изученными. В то же время необходимо отметить, что число детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития с каждым годом растет, а сами речевые расстройства принимают все более сложные формы.

В отечественной науке основная масса исследований взаимосвязи особенностей семьи и детской речи выполнена в предметном поле общей и медицинской психологии, онтолингвистики при дефиците изучения речи в рамках социально-психологических исследований. Кроме того, в научной литературе в большей степени представлено влияние некоторых социально-психологических особенностей семьи на развитие речи детей раннего (К.Н. Белогой, Л.Ф. Обухова, Н.А. Сониная, О.А. Шаграева) и младшего школьного возраста (Т.Н. Трефилова, Д.Н. Чернов), формирование речи детей старшего дошкольного возраста и его взаимосвязь с социально-психологическими особенностями семьи изучено недостаточно хорошо. С нашей точки зрения, одним из механизмов развития речи ребенка может являться стиль родительского отношения к ребенку.

Программа и методы исследования. В исследовании испытуемыми являлись 278 детей старшего дошкольного возраста: 109 детей проживали в сельской местности и 169 – в городе Ярославле. Для изучения раннего развития ребенка и наличия сопутствующей патологии проведен анализ данных индивидуальных карт развития детей. В контексте исследования нас интересовали следующие параметры: социальный статус, наследственность, анамнез жизни, анамнез заболевания, психический статус ребенка. Оценка речевого развития детей дошкольного возраста проводилась по методике

комплексного обследования состояния речевых и неречевых функций А.П. Вороновой [2], включающей семь серий речевых проб с оценкой выполнения предлагаемых заданий. Исследование различных нарушений процесса воспитания проводилось нами с помощью опросника для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.

Анализ результатов исследования. В ходе анализа результатов диагностики речевой сферы детей высокий уровень речевого развития имеют 108 детей (39%), средний уровень – 33 ребенка (12%); 137 детей (49%) имеют низкий уровень речевого развития. По результатам исследования, в городской и сельской местности влияние особенностей семейных взаимоотношений на развитие детской речи различно (табл. 1, 2).

Среди детей дошкольного возраста, проживающих в городской местности, относительно высокие оценки речевого развития имеют дети, родители которых применяют стиль воспитания «Гипопротекция» ($r_s=0,39$; $p<0,001$). Высокий уровень гипопротекции в семье создает предпосылки для развития речи городских детей. Как ни парадоксально, но городские родители, мало интересующиеся потребностями детей, создают условия для усвоения детьми языковой культуры. Иначе говоря, существует определенная разница в наличии воздействий компенсирующего характера на речь городских и сельских детей. Недостаток внимания к ребенку со стороны родителей, дефицит коммуникации в семье в городской среде компенсируется общением со сверстниками, посещением индивидуальных и групповых развивающих занятий, возможностью социального взаимодействия с педагогом.

Общение городских детей со сверстниками и педагогами стимулирует их к спонтанному и целенаправленному овладению речью. Роль родителей при этом сводится к «невмешательству». Отметим, что характерной положительной тенденции в развитии речи детей сельской местности мы не наблюдаем и видим там обратную ситуацию. Речевая среда, окружающая сельского ребенка, не отличается разнообразием форм и ситуаций, высоким

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития
и параметров семейных взаимоотношений в городских семьях**

Показатели речевого развития	Параметры семейных взаимоотношений								
	уровень развития речи	понимание речи	звукопроизношение	слоговая структура слов	фонематические представления	словарный запас	грамматический строй	связность речи	
гипопротекция	0,39***	0,22**	0,40***	0,37***	0,36***	0,34***	0,33***	0,32***	
недостаточность требований-обязанностей ребенка	-0,11	-0,16*	-0,06	-0,09	-0,13	-0,02	-0,15*	-0,17*	
недостаточность требований-запретов	-0,18**	-0,09	-0,12	-0,11	-0,19**	-0,09	-0,09	-0,10	
неразвитость родительских чувств	0,09	-0,08	0,18**	0,16*	0,22**	0,06	0,14*	0,09	
вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	-0,21**	-0,21**	-0,11	-0,10	-0,05	-0,14*	-0,19**	-0,21**	

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития
и параметров семейных взаимоотношений в сельских семьях**

Показатели речевого развития	Параметры семейных взаимоотношений								
	уровень развития речи	понимание речи	звукопроизношение	слоговая структура слов	фонематические представления	словарный запас	грамматический строй	связность речи	
чрезмерность требований-обязанностей ребенка	-0,10	-0,05	-0,20*	-0,17	-0,10	-0,09	-0,09	-0,18*	
чрезмерность санкций	0,11	0,17	-0,19*	-0,16*	0,12	-0,15*	-0,16*	0,12	
воспитательная неуверенность родителя	-0,52***	-0,42**	-0,51***	-0,33*	-0,18	-0,46**	-0,35*	-0,35*	
проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	0,11	0,10	0,28**	0,15	0,09	0,15	0,18	0,11	

Примечание: *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

уровнем культуры речи, широким кругом общения со взрослыми и сверстниками.

Параметр семейных взаимоотношений «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания», по данным нашего исследования, отрицательно сказывается как в целом на уровне развития речи городских детей ($r_s = -0,21$; $p < 0,01$), так и на понимании речи ($r_s = -0,21$; $p < 0,01$), формировании словарного запаса ($r_s = -0,14$; $p < 0,01$), грамматического строя ($r_s = -0,19$; $p < 0,01$) и связности речи ($r_s = -0,21$; $p < 0,01$). В городских семьях противоречивость в воспитании и конфликтность между супругами, их негативное речевое поведение (возможно использование ненормативной, грубо-просторечной лексики, повышенный тон и спонтанность речи), а также недостаточность требований к ребенку со стороны родителей снижают уровень речевого развития детей.

Негативное речевое поведение родителей не может оказывать положительное влияние на речевое развитие ребенка. Во-первых, в этой ситуации действует механизм подражания, ребенок неосознанно воспринимает, а в дальнейшем воспроизводит речевые средства общения родителей. Во-вторых, стереотипность, ускоренный темп речи родителей

в конфликтной ситуации вызывает у детей трудности усвоения звуковой и слоговой структуры слов, формирования грамматического строя речи.

Сложнее объяснить, что корреляционная связь конфликтности родителей и речевого развития детей характерна лишь для городских условий. Можно предположить, что именно в городе существенно различается речевое поведение людей на работе, где они сдержанны, и в быту, где нередко позволяют себе иной стиль общения. Возможно, речь родителей, проживающих в сельской местности, содержательно и интонационно менее изменчива, чем в городе.

Негативно на речевое развитие сельского ребенка влияет «Воспитательная неуверенность родителей» ($r_s = -0,52$; $p < 0,001$). Данное нарушение в семейном воспитании отражает низкий авторитет родителей, существенно ограничивающий стремление и желание ребенка подражать взрослым и усваивать правильные речевые образцы, лексико-грамматические конструкции. Отсутствие новизны и информативности речи родителей приводит к снижению речевой активности сельского ребенка.

В городских семьях параметр «Недостаточность требований-обязанностей по отношению

к ребенку» отрицательно коррелирует с пониманием речи ($r_s = -0,16$; $p < 0,05$), грамматическим строем ($r_s = -0,15$; $p < 0,05$), связностью речи ($r_s = -0,17$; $p < 0,05$). Минимальность обязанностей у детей во многих городских семьях, трудность привлечения их к каким-либо домашним делам негативно сказывается на их речевом развитии. Ребенок не может найти для себя продуктивный вид деятельности и чрезмерно увлекается, например, просмотром телевизора, компьютерными играми. Для родителей эта ситуация является вполне удобной. Ребенок увлечен такой деятельностью и не доставляет неудобства окружающим, а родители, ориентированные на карьерный рост, ставят выше интересов ребенка свои собственные удобства и интересы, что в современном обществе принято называть «качеством жизни», которое не должно пострадать в результате рождения ребенка. Чрезмерное увлечение компьютерными играми, просмотром телевизора Е.А. Лошинская считает прямым фактором, тормозящим развитие речи. Во-первых, постоянный речевой и музыкальный фон активно понижает уровень слухового восприятия. Во-вторых, речь перестает восприниматься как побудительный сигнал. В-третьих, яркая картинка, с одной стороны, провоцирует асинхронность развития зрительного и слухового внимания, с другой стороны, действует возбуждающе, что не полезно для центральной нервной системы и, как следствие, для общего развития ребенка в целом [4]. Телевизор и компьютер создают ситуацию, когда речь фоном звучит около ребенка, но она не направлена на него и не провоцирует его ответную речевую реакцию.

Проблема, на наш взгляд, состоит еще и в том, что постоянный речевой фон сложной, внеконтекстной для ребенка речи повышает пороги фонетико-фонематической дифференцировки и значительно затрудняет смысловую обработку речи, обращенной к ребенку со стороны родителей.

Однако в группе сельских детей значимая корреляция между параметром «Недостаточность требований-обязанностей по отношению к ребенку» и особенностями речевого развития отсутствует. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что у сельских детей пристрастие к Интернету и компьютерным играм встречается реже, чем у городских.

Обнаружено, что достаточно высокий уровень развития речи имеют городские дети, по отношению к которым родители предъявляют недостаточные требования в выполнении обязанностей ($r_s = -0,18$; $p < 0,01$). Во многих городских семьях можно увидеть ситуацию, когда родители пытаются следовать любым потребностям, желаниям ребенка и снижают количество и качество требований, предъявляемых к нему. По сути родители разрешают детям «все возможное» и каких-либо запретов для ребенка практически не существует.

Возможно, ослабление родительского контроля над поведением ребенка позволяет ему найти такие условия среды, которые позволили бы раскрыть не только свои индивидуальные задатки, но и повысить уровень языковой компетенции. Этот результат согласуется с механизмом развития речи, описанным Д.Н. Черновым в процессе исследования социокультурной обусловленности становления языковой компетенции в младшем подростковом возрасте [5]. По его мнению изменения стилевых предпочтений родителей в воспитании в сторону снижения контролирующей функции способствуют становлению речи подростка.

В сельских семьях мы наблюдаем противоположную картину: чем больше требований предъявляются к ребенку, тем хуже его речевое развитие и выше вероятность появления речевых нарушений. Подтверждением данной точки зрения является отрицательная связь параметра «Чрезмерность требований-обязанностей по отношению к ребенку» с звукопроизношением ($r_s = -0,20$; $p < 0,05$) и связностью речи ($r_s = -0,18$; $p < 0,05$).

Этот результат можно объяснить особенностями моделей детско-родительских взаимоотношений в двух группах семей: в сельской местности модель демократических детско-родительских взаимоотношений распространена в меньшей степени, чем в городе. Данный факт объясняется большей укорененностью в селе патриархальных традиций и преобладанием авторитарных установок относительно воспитания семей [3]. Авторитарные родители требуют от ребенка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов, они жестко контролируют все сферы жизни, подавляют инициативу.

Возможно, следуя авторитарным установкам, родители в сельских семьях ставят перед ребенком сложные задачи, не всегда соответствующие его возможностям, желаниям и ограничивающие детскую самостоятельность. В этом случае ребенок часто не соответствует требованиям родителей, у него формируется комплекс неполноценности, неуверенность в себе, заниженная самооценка. Факт того, что высокая требовательность и контроль со стороны родителей, наделение обязанностями с использованием принуждения приводят к снижению самооценки у детей дошкольного возраста, подтверждается исследованиями Л.Л. Баландиной [1]. Заниженное представление ребенка о собственных возможностях и способностях может повлечь появление неуверенности в отношениях со взрослыми и сверстниками, что не способствует развитию речи.

Таким образом, влияние некоторых особенностей семейных взаимоотношений на речевое развитие городских и сельских детей различно:

1. Взаимоотношения матери с ребенком по типу «Гипопротекция» как в однодетных, так и в двух-

детных городских семьях оказывают положительное влияние на формирование детской речи.

2. В городских семьях противоречивость в воспитании и конфликтность между супругами, их негативное речевое поведение не способствуют детскому речевому развитию.

3. Неодинаково влияние на речевое развитие городских и сельских детей уровня «Требований-обязанностей по отношению к ребенку со стороны родителей»: источником речевых нарушений у сельских детей оказались «Чрезмерные неадекватные требования к ребенку со стороны родителей», которые, с одной стороны, ограничивают его самостоятельность, а с другой стороны способствуют появлению у ребенка неуверенности и заниженной самооценки. Применение сельскими родителями строгих наказаний и чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения детей затрудняют формирование у них навыков эффективной речевой коммуникации. В городских семьях нарушения речи у детей, напротив, могут быть вызваны «Минимальностью требований и обязанностей к ребенку со стороны родителей». Трудность привлечения к продуктив-

ным видам деятельности ребенка обусловлены его чрезмерным увлечением такой деятельностью, которая не требует от ребенка вербализации.

Библиографический список

1. *Баландина Л.Л.* Родительско-детские взаимодействия и самооценка мальчиков и девочек дошкольного возраста в однодетных семьях // *Фундаментальные исследования: Психологические науки.* – 2012. – № 11-5. – С. 1121–1125.

2. *Воронова А.П.* Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией. – СПб.: Образование, 1994. – 87 с.

3. *Коробкова В.В.* Структура и содержание воспитательного потенциала семьи // *Педагогическое образование и наука.* – 2010. – № 9. – С. 87–92.

4. *Лошинская Е.А.* Влияние психологических факторов современной социальной среды на развитие речи у детей // *Вопросы психического здоровья детей и подростков.* – 2012. – № 1. – С. 87–90.

5. *Чернов Д.Н.* К проблеме социокультурной обусловленности речевого развития // *Системная психология и социология.* – 2012. – № 5. – С. 77–84.

УРОВЕНЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА С ДИАГНОЗОМ ЭПИЛЕПСИЯ

В статье описываются результаты исследования, направленного на изучение психологического состояния матерей, имеющих ребенка с диагнозом эпилепсия. В исследовании приняли участие 70 женщин из разных регионов России в возрасте от 28 до 50 лет, имеющих детей с диагнозом эпилепсия в возрасте от 10 до 18 лет. Применялись тестовые методики: «Шкала Экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер в адаптации С. Кривцовой и опросник исследования уровня посттравматического стресса «Миссисипская шкала» (Н.М. Кеан, Дж.М. Кэддел., К.Л. Тэйлор), гражданский вариант в адаптации Н.В. Тарабриной. В ходе исследования выявлена связь между уровнем психологического благополучия и степенью влияния перенесенной травмы у женщин, чьи дети имеют диагноз эпилепсия. Подтверждено предположение о том, что выраженный стресс влияет на субъективное ощущение собственной жизни. Сделан вывод о наличии интегрального отражения качества жизни у респондентов в зависимости от выраженности воздействия травматического эпизода.

Ключевые слова: посттравматический стресс, эпилепсия, психологическая адаптация, экзистенциальная исполненность, психологическое благополучие.

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования психологического благополучия матерей, чьи дети имеют диагноз эпилепсия. Актуальность данной темы обусловлена тем, что психологическое состояние родителей, в частности матерей, влияет на эмоциональное состояние ребенка и определяет дальнейшие взаимоотношения в семье между пациентом и его родственниками, а также может способствовать улучшению или ухудшению процесса реабилитации [7].

Исследования психической травмы, в частности, посттравматического стресса необходимы для понимания и прогнозирования психологических последствий влияния на человека стрессоров высокой интенсивности [9]. Особенность протекания посттравматического стресса состоит в том, что его признаки проявляются далеко не сразу. Симптомы могут возникать через месяцы, годы и десятилетия после воздействия травматического события [12, с. 42–56]. Посттравматический стресс возникает как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой жизни или здоровью [9]. В рамках данного исследования травматическим опытом является серьезная угроза жизни и здоровья детей респондентов. Данный стрессор характеризует такая особенность как длительность влияния на человека, поэтому в отличие от краткосрочных стрессоров (биогенные, техногенные катастрофы и другие), эпилепсия у ребенка может относиться к группе хронических, повторяющихся или продолжительно влияющих стрессоров [11].

Ранее проведенное комплексное исследование на выборке больных с диагнозом рак молочной железы показало, что такой хронический, продолжительно влияющий стрессор оказывает выраженное психотравмирующее влияние на человека, затрагивая мотивационно-потребностную, эмоциональную и ценностно-смысловую сферы личности [10, с. 40–63].

Общий уровень адаптации матери к болезни своего ребенка может влиять на качество его дальнейшей жизни в целом [7]. Так, если женщины вследствие психологических травм находятся в состоянии депрессии, тревожности, то это состояние блокирует возможность проявлять чуткость и внимание в нужной степени по отношению к потребностям своего ребенка [1, с. 89–92].

Ранее проведенные исследования подчеркивают актуальность этой проблемы и потребности в формировании программ, направленных на психологическую адаптацию не только детей с диагнозом эпилепсия, но и их матерей. Исследование, в котором приняли участие 120 матерей, чьи дети болеют эпилепсией [8], свидетельствуют о том, что больше половины женщин имеют трудности в психологической адаптации. Было выделено 3 группы:

– Группа стабильной психической адаптации (29% матерей), которые не предъявляют жалобы на психическое и соматическое здоровье.

– Группа высокого риска развития психической дезадаптации (43% матерей), где признаки тревожной личности имели место, но не достигали уровня расстройства личности по МКБ-10.

– Группа психической дезадаптации (28% матерей), у которой выявлено невротическое расстройство и пролонгированная депрессивная реакция.

Тяжесть протекания эпилепсии, трудности социальной адаптации, проблемы с получением результативного лечения, – все эти непростые жизненные задачи отягощаются сильными психологическими проблемами, как правило, у самого больного и у его близких [2].

Можно допустить, что у многих женщин, имеющих ребенка с данным заболеванием, уровень психологического благополучия ниже средних значений и наблюдаются симптомы посттравматического стресса. В связи с этим могут формироваться определенные защитные паттерны поведения у матерей – копинговые реакции. Эти

реакции не улучшают качество жизни, но позволяют приспособиться к текущей жизни. Согласно экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле копинговые реакции – промежуточный этап между нормой и патологией [5, с. 26–38]. Для формирования представления о психологическом уровне жизни человека в экзистенциально-аналитической психологии используется понятие, предложенное В. Франклом – экзистенциальная исполненность [3], которое можно рассматривать как понятие, близкое по значению к психологическому благополучию, используемому в данной статье.

Настоящее исследование проводилось на базе Центра Неврологии и Эпилептологии А.А. Казаряна. В нем приняли участие 70 женщин из разных регионов России в возрасте от 28 до 50 лет, имеющие детей с диагнозом эпилепсия в возрасте от 10 до 18 лет.

Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы определить уровень психологического благополучия у матерей, чьи дети имеют диагноз эпилепсия.

В рамках данной работы было выдвинуто предположение о наличии обратной связи между уровнем психологического благополучия и степенью влияния перенесенной травмы у женщин.

Задачей исследования стало определение степени воздействия такого травматического опыта как диагностирование и лечение эпилепсии у ребенка и определение уровня психологического благополучия матерей, а также получение представлений о психологическом состоянии матери, которая занимается воспитанием ребенка с тяжелым заболеванием, для формирования последующей программы психологической реабилитации.

Для решения поставленных задач применялись следующие тестовые методики: «Шкала Экзистенции» А. Лэнгле и К. Орлер в адаптации С. Кривцовой и опросник исследования уровня посттравматического стресса «Миссисипская шкала» (Н.М. Кеан, Дж.М. Кэддел., К.Л. Тэйлор), гражданский вариант в адаптации Н.В. Тарабриной. Методика «Миссисипская шкала» гражданский вариант является одним из широко используемых инструментов для измерения признаков ПТСР и позволяет выявить степень воздействия перенесенного индивидом травматического опыта. «Миссисипская шкала» обладает необходимыми психометрическими свойствами; высокий итоговый балл по шкале хорошо коррелирует с диагнозом «посттравматическое стрессовое расстройство» [9, с. 151–154].

«Шкала Экзистенции» показывает, насколько осмысленной человек считает свою жизнь, и живет ли он с ощущением внутреннего согласия. Речь идет о субъективной оценке человеком своей жизни. Этот тест разработан для научных целей и для сопровождения терапевтического процесса. С его помощью можно установить исходное состояние пациента, области нарушений и ход терапии [3].

Тест состоит из четырех субшкал: «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Ответственность», «Свобода». Сумма показателей по четырем шкалам является показателем того, насколько наполнена смыслом жизнь данного индивида [6]. Полученные результаты по данной методике могут свидетельствовать о том, насколько человек справляется со своей жизнью самостоятельно, принимает ли он жизненные условия или же ему требуется помощь со стороны психолога или психотерапевта. Как правило, низкие показатели по «Шкале Экзистенции» свидетельствуют о наличии психотравмирующих ситуаций как в детстве, так и во взрослом возрасте [3].

По результатам использования опросника «Миссисипская шкала» выборка была поделена на группы. Распределение нашей выборки является относительно равномерным по ранее выделенным интервалам: у половины испытуемых отсутствует посттравматический стресс – 52,85%, у 47,15% матерей выражено влияние перенесенной травмы.

Результаты по тестовой методике «Миссисипская шкала» были поделены на квартили. В результате данного деления мы выявили четыре группы:

1 группа (75 баллов и ниже), 19 человек – отсутствие влияния перенесенной травмы на человека по «Миссисипской шкале».

2 группа (76–85 баллов), 18 человек – тенденции к возникновению влияния перенесенной травмы на человека по «Миссисипской шкале».

3 группа (86–99 баллов), 17 человек – наличие влияния перенесенной травмы на человека по «Миссисипской шкале».

4 группа (100 баллов и выше), 16 человек – выраженное влияние перенесенной травмы на человека по «Миссисипской шкале», показатели этой группы могут указывать на наличие ПТСР [9, с. 151–154].

Общее психологическое состояние, субъективное ощущение собственной жизни оценивалось с позиции экзистенциального анализа А. Лэнгле при помощи методики «Шкала Экзистенции». Данная методика отражает уровень психологического благополучия (экзистенциальной исполненности).

У респондентов преобладают средние (77%) и низкие (22%) значения по «Шкале Экзистенции». Низкие показатели указывают на закрытость человека. Он занят собой вследствие продолжительных душевных нагрузок, проблем или личностного расстройства [3]. Низкие значения могут быть также обусловлены переживанием травматической ситуации, вызванной болезнью ребенка, что подтверждается ранее полученными результатами по Миссисипской шкале (47,15%).

Наше предположение было проверено при помощи расчета критерия Хи-квадрат (χ^2) для перемешанных, полученных по «Миссисипской Шкале» и «Шкале Экзистенции». Полученное значение

$\chi^2=8,833$, больше критического 5,99, соответственно наше предположение о независимости переменных отвергается, и позволяет констатировать наличие взаимосвязи между значениями по «Миссисипской Шкале» и «Шкале Экзистенции» у матерей, имеющих ребенка больного эпилепсией.

Следующим логическим этапом в работе является описание выявленной взаимосвязи. Для этого был произведен расчет коэффициента корреляции Спирмена (r) между данными, полученными с помощью «Миссисипской шкалы» и «Шкалой Экзистенции». Полученное значение ($r=-0,566$; $p<,05$) говорит о наличии обратно пропорциональной взаимосвязи между рассматриваемыми признаками. Данный результат в нашей работе мы интерпретировали следующим образом: чем больше признаков наличия у пациента посттравматического стресса, тем хуже субъективно он оценивает качество своей жизни. Чем выше влияние перенесенного травматического опыта, тем более выражена у человека акцентуация на себе и своих внутренних дефицитах, наблюдается дистанцированность от своих чувств, нерешительность, отсутствие включенности в жизнь, а также есть склонность к возникновению психических расстройств [13].

Для более детального изучения связи между переменными уровень посттравматического стресса и уровень экзистенциальной исполненности был проведен расчет коэффициента корреляции Спирмена между значениями, полученными у респондентов по «Миссисипской Шкале» и каждой из субшкал «Шкалы Экзистенции» – Самодистанцирование, Самоотрансценденция, Свобода, Ответственность.

В результате проведенного анализа не было выявлено взаимосвязи между степенью перенесенного индивидом травматического опыта и отдельными субшкалами экзистенции: «Самодистанцирование» ($r=-0,475$), «Самоотрансценденция» ($r=-0,359$), «Свобода» ($r=-0,466$) и «Ответственность» ($r=-0,506$). Полученное значение: ($r=-0,506$) по одной из рассматриваемых шкал не имеет надежного уровня значимости.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить некоторое несоответствие между общим и частными показателями. С одной стороны,

была выявлена связь между общим показателем «Шкалы Экзистенции» (сумма четырех субшкал) и степенью воздействия перенесенного человеком травматического опыта. С другой, отсутствие связи по каждой из субшкал опросника «Шкала Экзистенции» и уровнем влияния перенесенной травмы. Полученный результат позволил предположить наличие интегрального отражения качества жизни у пациентов в зависимости от выраженности воздействия травматического эпизода.

Данное положение было проверено при помощи расчета факторного анализа по группам респондентов с различной степенью влияния перенесенной травмы, основной целью которого является рассмотрение нагрузок выделяемых латентных факторов на субшкалы «Шкалы Экзистенции».

Как видно из приведенной таблицы 1 у матерей 1 группы (с отсутствием воздействия перенесенной травмы по «Миссисипской шкале») был выделен всего 1 фактор, обуславливающий поведение переменных по субшкалам опросника «Шкала Экзистенции». В данной работе он нами и был проинтерпретирован как отсутствие влияния травмы.

Следует также отметить, что у респондентов 2 группы (тенденция к возникновению влияния перенесенной травмы) прослеживается слабая взаимосвязь со шкалой «Самодистанцирование» (табл. 1).

Как видно из таблицы 2, матери 3 группы (наличие влияния перенесенной травмы по «Миссисипской шкале»), при описании психологического благополучия (экзистенциальной исполненности) характеризуются двумя латентными факторами. Первую значимую группу составляют «Свобода» и «Ответственность» (48,78%). Второй фактор, описывающий 27,88% дисперсии, коррелирует со значениями по субшкалам «Самодистанцирование» и «Самоотрансценденция».

Первый латентный фактор, который описывает поведение значений по субшкалам «Свобода» и «Ответственность» в работе был проинтерпретирован как ценностные ориентации, которые отражают целостность внутреннего психического мира человека и устойчивость к внешнему воздействию. Второй фактор – также как и в предыдущих двух рассмотренных группах определяет воздействие

Таблица 1

Факторный анализ для респондентов 1 и 2 группы по «Миссисипской шкале»

Матрица компонентов для 1 группы		Матрица компонентов для 2 группы	
	Компонент		Компонент
	1		1
Самодистанцирование	0,748	Самодистанцирование	0,496
Самоотрансценденция	0,692	Самоотрансценденция	0,868
Свобода	0,895	Свобода	0,856
Ответственность	0,94	Ответственность	0,924
Метод выделения факторов: метод главных компонент.		Метод выделения факторов: метод главных компонент.	
а. Извлечено компонентов - 1.		а. Извлечено компонентов - 1.	

Таблица 2

Факторный анализ для респондентов 3 и 4 группы по «Миссисипской шкале»

Матрица компонентов для 3 группы			Матрица компонентов для 4 группы	
	Компонент			Компонент
	1	2		1
Самодистанцирование	0,466	0,68	Самодистанцирование	0,747
Самотрансценденция	-0,092	0,91	Самотрансценденция	0,794
Свобода	0,866	0,163	Свобода	0,909
Ответственность	0,881	-0,019	Ответственность	0,869
Метод выделения факторов: метод главных компонент.			Метод выделения факторов: метод главных компонент.	
Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.			а. Извлечено компонентов - 1.	

травмы на внутреннее состояние человека, в конкретно рассматриваемом случае – это констатация наличия влияния перенесенной травмы.

Последняя из рассматриваемых групп, 4 группа (матери с выраженным влиянием перенесенной травмы по «Миссисипской шкале»), так же как и первые две рассмотренные группы имеют один фактор, описывающий поведение субшкал «Шкалы Экзистенции», который в нашей работе был проинтерпретирован как выраженное влияние перенесенной травмы.

Полученные результаты позволили подтвердить наше предположение о том, что присутствует интегральное отражение качества жизни у респондентов в зависимости от выраженности воздействия травматического эпизода. Также выявлено наличие особенностей в соотношении признаков влияния перенесенной травмы и ощущения психологического благополучия у матерей с пограничными значениями по «Миссисипской шкале» – 2 группа (тенденция к возникновению влияния перенесенной травмы по «Миссисипской шкале») и 3 группа (наличие влияния перенесенной травмы на человека по «Миссисипской шкале»).

Далее был проведен дескриптивный анализ, в результате которого не выявлено выраженных изменений по субшкалам «Шкалы Экзистенции» в 1 и 4 группе, в то время как наблюдаются более выраженные изменения в значениях по субшкалам «Самодистанцирование» и «Самотрансценденция» во 2 и 3 группе представленной выборки.

Рассмотрим их подробнее.

Женщины 2 группы (тенденция к возникновению влияния перенесенной травмы по «Миссисипской шкале») в 20% имеют высокие показатели по субшкале «Самодистанцирование». Это свидетельствует о том, что человек может дистанцироваться от своих переживаний, жизненных ситуаций. Это также означает, что он может не замечать свои потребности и чувства. За этим, как правило, стоит мотив преодоления трудной ситуации (Längle, Orgler, Kundl, 2000). То есть мы можем допустить, что респонденты данной группы у которых уже наблюдаются тенденции к возникновению влияния перенесенной травмы, адаптируются к ней при помощи такого защитного механизма, как игнорирование собственных чувств и эмоций [6, с. 26–38]. У респондентов 3 группы (наличие влияния перенесенной травмы на человека по «Миссисипской шкале»), наблюдается в 5,9% низкие и в 94,1% средние значения по субшкале «Самодистанцирование». Отсутствие высоких показателей по этой субшкале свидетельствует о том, что человеку сложнее дистанцироваться от собственных эмоций, чувств и от своей жизненной ситуации, возможны фиксации на переживаниях. А наличие низких показателей по данной субшкале свидетельствует о том, что человек преимущественно занимается самим собой: навязчивыми желаниями или мыслями, автоматическим мышлением, фиксированными чувствами и упреками в свой адрес и т. д. [3]. С позиции экзистенциального анализа можно предположить, что респондентам этой группы (с наличием влиянием травматического опыта) сложнее использовать защитный механизм, который можно наблюдать во 2 группе респондентов, адаптироваться к жизни путем дистанцирования от собственных чувств и эмоций. Влияние травматического опыта не дает возможность использовать защитные механизмы для адаптации к жизни респондентам данной группы, поэтому человек имеет обратную ситуацию, чрезмерно фиксируется на своей проблеме, на чувствах и переживаниях, связанных с ней.

У респондентов 3 группы (наличие влияния перенесенной травмы на человека по «Миссисипской шкале») мы наблюдаем также почти в каждом четвертом случае (23,5%) низкие показатели по субшкале «Самотрансценденция». Это свидетельствует о скудности в отношениях с миром и людьми. Жизнь преимущественно деловита и функциональна. Недостаток эмоциональности делает человека беспомощным и неуверенным в восприятии чувств и ценностей: человек сам не знает, что ему нравится и что он хочет (Лэнгле, 2003). В то время как матери 2 группы (тенденция к возникновению влияния перенесенной травмы по «Миссисипской шкале») только в 10% имеют низкие показатели по субшкале «Самотрансценденция».

Такие различия свидетельствуют о том, что респонденты с наличием влияния перенесенной травмы (3 группа) чаще живут функционально, деловито. Возможно, что неразвитая эмоциональная сфера у респондентов данной группы является способом адаптации к травматической ситуации,

так как посттравматический стресс затрагивает ценностно-смысловую и эмоциональную сферы жизни человека [10, с. 40–63].

В результате дескриптивного анализа не выявлено выраженных изменений по субшкалам «Шкалы Экзистенции» в 1 и 4 группе. Однако в этих группах наблюдаются разные интегральные показатели. Стоит обратить внимание на то, что в 4 группе, в отличие от первых трех групп, вклад делает фактор «Свобода». Для интерпретации этих различий планируется в дальнейшем провести детальный факторный анализ.

Благодаря данному исследованию удалось выявить связь между уровнем психологического благополучия (Шкала Экзистенции) и степенью влияния перенесенной травмы у женщин (Миссисипская шкала), чьи дети имеют диагноз эпилепсия. Обратная корреляция подтверждает предположение о том, что выраженный стресс влияет на субъективное ощущение собственной жизни. Респонденты, у которых наблюдается влияние перенесенной травмы, подвержены фиксации копинговых реакций. Чем выше влияние перенесенного травматического опыта, тем больше человек акцентируется на себе и своих внутренних дефицитах, дистанцируется от собственных чувств, нерешителен, у такого человека отсутствует включенность в жизнь.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии интегрального отражения качества жизни у респондентов в зависимости от выраженности воздействия травматического эпизода.

Библиографический список

1. *Бриш К.Х.* «Терапия нарушений привязанности» от теории к практике. – М.: Когито-Центр, 2012. – 318 с.
2. *Кольцова Е.А.* Психологические проблемы семьи и детей с диагнозом эпилепсия и психогенные неэпилептические приступы // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 1. – С. 64–67.
3. *Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К.* Шкала Экзистенции // Экзистенциальный анализ: Бюллетень. – 2009. – № 1. – С. 141–170.
4. *Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 5–23.
5. *Лэнгле А.* Экзистенциально-аналитическое понимание эмоциональности: теория и практика. // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1 (17). – С. 26–38.
6. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.
7. *Попов Ю.В., Яковлева Ю.А., Семенова С.В.* Комплексная оценка социальной адаптации детей и подростков больных эпилепсией с психическими расстройствами и их реабилитация. Методические рекомендации / Санкт-Петербургский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. – СПб., 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bekhterev.ru/content/42/G2012_05.pdf (дата обращения: 07.08.2016).
8. *Семакина Н.В., Михайлов В.А., Багаев В.И., Коцюбинский А.П.* Влияние клиничко-психопатологических проявлений эпилепсии на психическую адаптацию матерей больных детей // Вестник эпилептологии / Общероссийский благотворительный общественный фонд «Содружество». – 2014. – С. 21–26.
9. *Тарабрина Н.В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Теория и методы. Ч. 1. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2007. – 208 с.
10. *Тарабрина Н.В.* Посттравматический стресс у больных угрожающими жизни (онкологическими) заболеваниями // Журнал консультативной психологии и психотерапии. – 2014. – № 1. – С. 40–63.
11. *Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А.* Уровень посттравматического стресса и психопатологическая симптоматика у пациентов, оперированных по поводу менингиомы // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 3. – С. 32–49.
12. *Харламенкова Н.Е.* Интенсивность посттравматического стресса как отсроченной реакции на травматические события в разные периоды взрослости // Человек. Сообщество. Управление. – 2016 – Т. 1. – № 1. – С. 42–56.
13. *Längle A., Orgler C., Kundi M.* Existenzskala ESK. Göttingen: Hogrefe-Beltz. Short english version: The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment // European Psychotherapy. – 2000. – № 4. – С. 135–151.

Хрисанфова Людмила Аркадьевна

кандидат психологических наук, доцент

Сергеева Оксана Михайловна

кандидат психологических наук

Сибирякова Ирина Анатольевна

Орлов Александр Владимирович

кандидат биологических наук

Бронфман Лина Брониславовна

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

l.hri@fsn.unn.ru, Sergeeva_Oxana@bk.ru, sibiryakova.irina@fsn.unn.ru,

orav@mail.ru, lina.bronfman@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНОК ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА, ПОЛУЧЕННЫХ РАЗЛИЧНЫМИ МЕТОДАМИ

Целью предпринятого исследования является сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических характеристик человека, полученных при восприятии фотографии его лица, при помощи метода экспертных оценок, проективного метода (метод портретных выборов Сонди) и классического самоопросника («Пятифакторный личностный опросник»). В качестве испытуемых-натурщиков выступили студенты Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в количестве 34 человек (средний возраст 21 год). В качестве испытуемых-оценщиков выступили 35 человек разного возраста и разных профессий. Обнаружено, что оценка индивидуально-психологических качеств человека по фотографии его лица имеет самый большой процент совпадений с экспертной оценкой по сравнению с проективным и тестовым методом. Экспертные оценки и проективная методика Сонди дают смысловые совпадения при оценке личностных качеств, которые относятся к трем тенденциям (по Сонди). Самооценка испытуемыми-натурщиками собственных личностных характеристик совпадает с оценкой экспертов исключительно по качествам, создающим отрицательный фон жизни, а также по интровертированности/экстравертированности и некоторым аспектам усвоения социальных норм. Самооценка по остальным качествам не совпадает с экспертной. Плохо определяются по фотографии лица, экспертами и проективной методикой Сонди социально формируемые личностные качества.

Ключевые слова: личностные качества, оценка по фотографии лица, экспертная оценка, проективная методика, самоопросник.

Проблема исследования

Диагностика личностных качеств всегда была и остается одной из самых важных областей психологического знания. Достоверная информация об индивидуально-психологических особенностях человека востребована в самых разных областях человеческой деятельности. Сегодня особенно актуален прогноз поведения человека, его возможностей в связи с глобальными изменениями, произошедшими в современном обществе. Глобализация, тотальная информатизация, смещение информационных потоков в виртуальную среду, появление новых негативных явлений (например, терроризм) выдвигают повышенные требования к точности диагностики возможностей конкретного человека. Между тем, вопрос получения достоверной информации о личности, причем в максимально короткие сроки и наименее трудоемким способом, остается открытым.

Основные методы исследования личностных особенностей фактически не изменились в последние пятьдесят лет, и многие из них уже давно не отвечают запросам практики. Если следовать классификации методов исследования личности, предложенной В.М. Блейхером и Л.Ф. Бурлачуком (1978), то существует несколько принципиально отличных друг от друга групп методов: 1) наблюдение и близкие к нему методы (изучение биографий,

беседа, экспертные оценки и др.); 2) специальные экспериментальные методы (моделирование определенных видов деятельности, ситуаций, некоторые аппаратные методики и т. д.); 3) личностные опросники и другие методы, базирующиеся на оценке и самооценке; 4) проективные методы. Каждое из перечисленных направлений отвечает своей задаче и востребовано в определенных ситуациях. Если оценивать данные методы с позиции получения наиболее объективных данных, то подавляющее большинство авторов сходится на том, что наиболее достоверные данные могут быть получены методом наблюдения и близких к нему методами, в частности, методом экспертной оценки. Меньше всего объективной информации мы получаем из опросников и самоопросников [1, с. 186].

В настоящее время ведется активный поиск альтернативных методов диагностики индивидуально-психологических особенностей человека, которые отвечали бы современным требованиям практики: быстро, надежно, прогностично. Одним из направлений данных поисков является разработка методов диагностики по лицу человека. Данное направление в настоящее время уже достаточно неплохо разработано. Прежде всего, стоит отметить, что изучение структурной организации лица, основных закономерностей восприятия лица, разработка идеи их взаимообусловленности

опирается на серьезные методологические основы: системный подход (Б.Ф. Ломов), коммуникативная теория восприятия (В.А. Барабанщиков, В.Н. Носуленко), теория ведущих тенденций (Л. Сонди, Л.Н. Собчик) [3, с. 115–142]. Опираясь на основные положения данных концепций, проведя теоретические и практические исследования, нами была выделена ведущая функция человеческого лица – информационная. Лицо даёт нам не только текущую и явную информацию о человеке (эмоции, переживания, пол, возраст, раса и др.), но и более глубинную, неявную, как например, о состоянии здоровья человека или его индивидуально-психологических особенностях. Это становится возможным благодаря иерархичному принципу организации индивидуально-психологических качеств (системный подход). Каждый уровень этой иерархии определяется различной степенью влияния системообразующих факторов: биологических и социальных. Достаточно подробный и убедительный анализ влияния отдельных системообразующих факторов осуществляется в рамках теорий ведущих тенденций [2, с. 624; 5, с. 584]. В тоже время, социальная природа человека обуславливает тот факт, что лицо является средством коммуникации в межличностном общении благодаря сложной системе мимики и других сигнальных систем (коммуникативный подход). В процессе восприятия существует возможность считать информацию об индивидуально-психологических особенностях человека по его лицу. Информация в процессе реального общения считывается, как правило, имплицитно и достигает сознания в обобщённых, интегральных формах.

В связи с этим закономерно возникает ряд вопросов: какие качества человека возможно оценить по его лицу, насколько будет объективной эта информация, как соотносится оценка качеств по лицу человека с оценками, полученными другими способами.

Таким образом, основной целью данного исследования является сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических особенностей человека, полученных при восприятии фотографии его лица, с оценками индивидуально-психологических особенностей, полученных при помощи метода экспертной оценки, проективного метода и классического самоопросника.

Основной гипотезой нашего исследования является предположение о том, что возможно получение объективной информации об индивидуально-психологических особенностях человека по его лицу и наиболее хорошо будут оцениваться качества человека, относящиеся к сфере темперамента.

Методика исследования

Данное исследование было реализовано при помощи четырех различных методов.

Первый метод заключался в экспериментальной процедуре оценки индивидуально-психологических особенностей человека (натурщика) по фотографии его лица.

Второй метод представлял собой стандартную процедуру получения экспертной оценки личностных качеств людей, фотографии лиц которых впоследствии брались для исследования. В роли экспертов выступали люди, знающие человека на фотографии не менее трех лет и имеющие опыт общения с ним в различных ситуациях. Каждого человека (впоследствии натурщика) оценивало 5–6 экспертов.

Испытуемые-оценщики, которые осуществляли оценку по фотографии, и эксперты представляли собой разные выборки, которые никак не пересекались между собой и не были знакомы друг с другом.

Третий метод получения информации о личностных особенностях натурщиков был реализован через проективную методику «Метод портретных выборов» по Сонди в адаптации Л.Н. Собчик [2, с. 624].

Четвертый метод исследования личностных качеств натурщиков заключался в прохождении испытуемыми-натурщиками классического самоопросника «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрае и П. Коста (вариант 5PFQ в адаптации А.Б. Хромова) [4, с. 23].

Для получения личностных профилей натурщиков в процессе реализации каждого из методов использовался один и тот же набор личностных качеств, составленный на основе «Пятифакторного опросника личности» Р. МакКрае и П. Коста, и одна и та же оценочная шкала. Всего было использовано 30 пар альтернативных личностных качеств для оценивания.

Каждому испытуемому оценщику и эксперту предлагался бланк с личностными качествами, согласно которому каждый натурщик оценивался по следующей шкале: от -3 баллов до 0 – выраженность одного из альтернативной пары признаков; от 0 до 3 баллов – выраженность другого признака из пары. Выбрать можно было только один признак из пары. В случае экспертной оценки данные по 5–6 экспертам усреднялись. В итоге по результатам оценки личностных качеств по фотографии, по результатам экспертной оценки, по результатам прохождения проективной методики Сонди и «Пятифакторного личностного опросника» составлялись личностные профили по каждому испытуемому-натурщику. В силу огромного объема полученного материала данные личностных профилей в статье не приводятся.

Далее полученные личностные профили подвергались корреляционному анализу с использованием критерия Спирмена с целью выявить устойчивые сочетания признаков, полученных при помощи различных методик. Выявленные

устойчивые сочетания признаков подвергались качественному семантическому анализу на предмет выявления совпадений и несовпадений оценок личностных характеристик каждого натурщика.

Стимульный материал

В рамках реализации экспериментального метода был подготовлен стимульный материал, который представлял собой набор из 34 фотографий лиц людей (натурщиков) в возрасте от 19 до 22 лет. Среди них – 6 юношей и 28 девушек. Фотографии были получены с соблюдением всех правил для получения стандартных фотографий в ракурсе анфас (хорошее освещение, расстояние от лица до объекта составляло 70 см и т. д.). Готовые фотографии приводились к общему стандарту при помощи программы Adobe Photoshop (черно-белый вариант цветности, одинаковый размер, отсутствие особых признаков: больших родинок, сережек в ушах, угревой сыпи и т.п.).

Процедура исследования

На экране компьютера испытуемым-оценщикам в случайном порядке предъявлялись фотографии лиц испытуемых-натурщиков и предлагалось оценить у них выраженность личностных качеств, используя список качеств, перечисленных на бланке. Время экспозиции не ограничивалось.

Заранее, до осуществления экспериментальной оценки качеств по фотографии лица, каждый испытуемый-натурщик оценивался экспертами на предмет выраженности личностных качеств, используя аналогичные список качеств и оценочную шкалу. Кроме того, каждому испытуемому-натурщику предлагалось пройти тест Сонди (метод портретных выборов) и «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрае и П. Коста.

Испытуемые

В качестве испытуемых-натурщиков (выборка 1) выступили студенты Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в количестве 34 человек, среди которых 28 женщин и 6 мужчин, средний возраст 21 год.

В качестве испытуемых-оценщиков (выборка 2) выступили 35 человек, среди которых 30 женщин и 5 мужчин в возрасте от 17 до 53 лет (средний возраст составляет 20 лет). Выборку составляли случайные люди разных профессий.

Результаты и их обсуждение

Результатом семантического анализа полученных корреляционных пар признаков был подсчет доли совпадений и несовпадений в оценках личностных качеств. Совпадением считалось, если испытуемые-оценщики, эксперты, испытуемые-натурщики выбирали идентичное или совпадающее по семантике название личностного качества,

характерное, по их мнению, для оцениваемого человека (либо ярко выраженное, либо не выраженное совсем). Несовпадением считались выбранные противоположные смысловые значения, несовпадающие по смыслу характеристики и характеристики, относящиеся к одной сфере (например, эмоциональной), но имеющие различное качественное содержание.

Сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических особенностей людей, полученных в результате оценки по фотографии лица и при помощи экспертной оценки.

Всего в личностных профилях, полученных при оценке фотографий и экспертной оценке, было получено 104 характеристики натурщиков, показавших корреляционную зависимость. Найденные корреляционные связи свидетельствуют о том, что качества, полученные при помощи экспертной оценки, устойчиво и значительно замечаются людьми, изучающими оцениваемого человека по фотографии его лица. Семантический анализ этих 104 устойчивых сочетаний показал 93 совпадения смыслов выделенных характеристик и, соответственно, 11 несовпадений (доля несовпадений: 0,11). Показатель доли несовпадений (в данном случае очень маленький) свидетельствует о том, что данные личностные характеристики замечаются людьми при рассматривании фотографий, но восприятие этих качеств не является однозначным по ряду причин, которые в данной статье не рассматриваются. Нами был проведен анализ качеств, которые замечались, но явно не совпадали с экспертной оценкой. Этими качествами были «тактичный / бестактный» и «равнодушный / отзывчивый». Кроме того, на задание оценить по фотографии тактичность/бестактность человека в единственном случае давались противоречивые ответы. Эти качества представляют собой такие характеристики, которыми человек может овладеть исключительно через воспитание. Они в минимальной степени несут в себе какие-либо биологические начала и, соответственно, плохо выражаются через какие-либо телесные составляющие.

В процессе анализа устойчивых сочетаний качеств, полученных разными оценочными способами, выяснилось, что, несмотря на независимые процедуры оценки (экспертная оценка и оценка по фотографии осуществлялась разными людьми), большинство качеств человека, полученные путем оценки по фотографии его лица, сочетаются по смыслу с характеристиками, данными экспертами.

Выделенные качества были проанализированы на предмет наличия глубинных характеристик человека (относящихся к ведущим тенденциям), которые могут объединить данные качества.

Люди, оценивающие человека по его фотографии, всегда безошибочно угадывают эмоциональную составляющую, но интерпретируют ее далеко

не всегда правильно. Так, например, агрессивный по оценке экспертов человек по фотографии его лица оценивается через эмоциональные характеристики (откровенный, восторженный), но эмоциональная модальность не определяется. Отсутствие данной эмоциональной характеристики влечет за собой очень разные оценки, но ни одна из них не относится к эмоциональным характеристикам (лицемерный, озабоченный).

Хорошо определяется качество «интровертированность»: скромный (экспертная оценка) и избегающий впечатлений, консерватор (оценки по фото).

Стоит отметить, что очень хорошо определяется наличие/отсутствие напряженности человека. Причем в этом случае наблюдается не просто совпадение смыслов, но и совпадение терминологии.

Четко прослеживается адекватная оценка активности человека («ленивый / трудолюбивый») согласно оценке экспертов; скромный, расслабленный, сотрудничающий / претенциозный, напряженный, соперничающий согласно оценке по фото).

Категория тревожности также замечается людьми при рассматривании лица человека (экспертная оценка: осторожный / бесшабашный; оценка по фото: ригидный / гибкий).

К числу хорошо определяемых по фотографии лица человека относятся также направленность человека на получение новых впечатлений, уверенность в себе, усвоенные и недостаточно усвоенные социальные нормы, направленность на других людей, превалирование собственных интересов, общительность/необщительность, малая ориентация на чувства других людей.

Сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических особенностей людей, полученных при помощи экспертной оценки, и методом проективной методики Сонди.

Всего в личностных профилях, полученных при помощи экспертной оценки и методом проективной методики Сонди, было получено 34 характеристи-

ки натурщиков, показавших корреляционную зависимость. Этот показатель гораздо меньше, чем в случае сравнения оценок по фото и экспертных оценках. Из них по 14 качествам выявлено полное несовпадение смыслов (доля несовпадений составляет 0,41). Доля несовпадений с экспертными оценками характеристик, полученных при помощи методики Сонди, больше по сравнению с полученными при оценке по фотографии лица натурщика (рис. 1).

Фактически полное совпадение смыслов в сочетаниях личностных характеристиках, показавших корреляционную связь, наблюдается при наличии у натурщика ведущей тенденции, которая выражается в потребности в сохранении обретенных объектов, в признании и одобрении (факторы $m+$, $m-$). Эксперты оценивали таких натурщиков как скромных, замкнутых, чувствительных к стрессу. Примечательно, что в данном случае наблюдается совпадение не только смыслов, но и терминологии с оригинальной расшифровкой данной тенденции самим автором методики Сонди.

Частичное совпадение смыслов по личностным характеристикам обнаружено для нескольких тенденций: в случае оценки активности натурщика и его тенденции к самосохранению (фактор $s+$; эксперты оценивали натурщика как агрессивного, доминирующего, вспыльчивого), при наличии у натурщика сильной моральной цензуры и богатого воображения (фактор $hu-$; эксперты оценивали таких натурщиков как напряженных, придирчивых).

Абсолютно не совпадают по смыслу личностные качества в корреляционных парах, относящиеся к ведущей тенденции, определяющей степень усвоения социальных норм (факторы « $e+$ » и « $e-$ »).

Остальные факторы ведущих тенденций по Сонди (h , k , p , d) не показали корреляционных связей с экспертными оценками. Напомним, что h – сексуальная недифференцированность, k – кататонические тенденции (замкнутость, обидчивость), p – паранойяльные тенденции, d – депрессивные

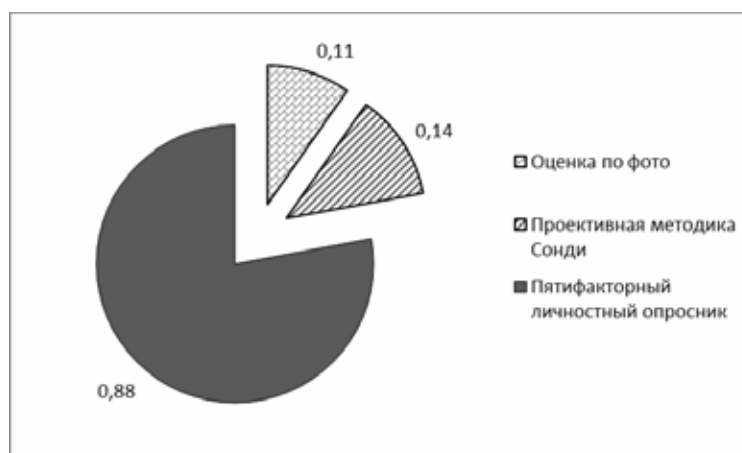


Рис. 1. Доля несовпадений семантических смыслов личностных характеристик в корреляционных парах, полученных при сравнении оценок характеристик человека по фотографии его лица, при помощи проективной методики Сонди, Пятифакторного личностного опросника с оценками, полученными при помощи метода экспертных оценок

тенденции. Качества, определяемые данными ведущими тенденциями, экспертами в нашем эксперименте не были замечены.

Сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических особенностей людей, полученных методом экспертной оценки и при помощи «Пятифакторного личностного опросника».

Было получено 173 корреляционные связи между оценками индивидуально-психологических особенностей людей, полученных методом экспертной оценки и путем использования самоопросника «Пятифакторный личностный опросник». Из них 152 корреляционные пары личностных качеств по результатам семантического анализа обнаружили полное несовпадение смыслов (доля несовпадений 0,88).

Явление несовпадения оценок можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, это возможно, например, из-за неправильного оценивания натурщика самого себя. Во-вторых, несовпадение могло произойти по причине невозможности определить экспертами некоторые имеющиеся качества. В-третьих, как эксперты, так и натурщики могли заметить проявление какой-либо характеристики, но не смогли правильно её идентифицировать.

Личностные характеристики моделей, которые явно обнаруживались в обоих методах, но не совпадали по семантике, были следующие: активность / пассивность, некоторые характеристики напряженности / расслабленности, направленность на получение / избегание новых впечатлений, отношение к себе / отношение к другим.

Частичное совпадение семантических оценок качеств, полученных при помощи самоопросника и экспертной оценки, наблюдалось в случае оценки следующих характеристик: тревожность, неуверенность в себе, эмоциональность, пластичность, некоторые аспекты усвоения социальных норм и направленности на получение / избегание новых впечатлений.

Опираясь на вышеизложенные результаты, можно утверждать, что в нашем эксперименте для самооценки оказались доступными качества, создающие отрицательный, напряженный фон жизни (тревожность, неуверенность в себе, некоторые аспекты напряженности). Также достаточно объективно оцениваются самими натурщиками собственные качества, относящиеся к интровертированности / экстравертированности (направленность на получение / избегание новых впечатлений) и некоторые аспекты усвоения социальных норм. Остальные качества при самооценке оцениваются носителями этих качеств неверно.

Выводы

Оценка индивидуально-психологических качеств человека по фотографии его лица имеет са-

мый большой процент совпадений с экспертной оценкой по сравнению с проективным и тестовым методом.

При оценке индивидуально-психологических качеств человека по фотографии его лица всегда безошибочно определяется эмоциональная составляющая, но интерпретируется она далеко не всегда правильно.

Хорошо определяется по лицу человека следующие качества: интровертированность, наличие / отсутствие напряженности, активность, направленность человека на получение новых впечатлений, уверенность в себе, усвоенные и недостаточно усвоенные социальные нормы, направленность на других людей, превалирование собственных интересов, общительность/необщительность, малая ориентация на чувства других людей.

Плохо определяемые по фотографии лица личностные качества в основном относятся к категории социально формируемых.

Экспертами определяются личностные качества человека, относящиеся к ведущей тенденции (по Сонди), которая выражается в потребности в сохранении обретенных объектов, в признании и одобрении.

Частичное совпадение оценок экспертов и оценок по проективной методике Сонди обнаружено для ведущих тенденций, определяющих активность человека и самосохранение, а также сильную моральную цензуру и богатое воображение.

Не определяются экспертами личностные качества ведущей тенденции (по Сонди), детерминирующей степень усвоения социальных норм.

Самооценка личностных характеристик совпадает с оценкой экспертов по качествам, создающим отрицательный, напряженный фон жизни (тревожность, неуверенность в себе, некоторые аспекты напряженности), а также по интровертированности/экстравертированности и некоторым аспектам усвоения социальных норм.

Библиографический список

1. Методы психологического исследования / сост. З.А. Киреева. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 186 с.
2. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
3. Хрисанфова Л.А. Лицо человека. Системный подход // Лицо человека как средство общения. Междисциплинарный подход. – М.: Изд-во «Когито-центр», 2012. – С. 115–142.
4. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности. – Курган, 2000. – 23 с.
5. Fadiman J. Frager R. Personality and personal growth 5th ed. – Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2002. – 584 p.

АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ*

В статье представлена адаптация опросника «Шкала факторов жизнеспособности» (RFS) (n = 110). Произведена оценка психометрических свойств, шкалы проверены на внутреннюю согласованность. Проверена конкурентная валидность.

Ключевые слова: жизнеспособность, источники жизнеспособности, надежность, валидность, половые различия.

Поиск защитных факторов для реализации потенциала развития человека активно обсуждается в современной психологии [2]. В зарубежной психологии «жизнеспособность» (*resilience*) понимается достаточно широко и как процесс, и как способность, результат и даже как состояние успешной адаптации, несмотря на сложные обстоятельства, угрозу, стресс [14; 17].

Несмотря на множество определений понятия жизнеспособность, существующих в зарубежной психологии, оно включает две составляющие: 1 – подверженность неблагоприятным обстоятельствам; 2 – последующая успешная адаптация [13].

Теория жизнеспособности имеет много общего с идеями и понятиями распространенными в позитивной психологии, психологии совладающего поведения, психологии выносливости и салютогенеза [3; 5], и между ними существуют значительные различия.

В позитивной психологии психологические процессы изучаются при отсутствии факторов стресса, потери или травмы, в то время как их наличие является необходимой основой для изучения жизнеспособности. В отношении совладающего поведения, индивид с развитыми компетенциями копинг-поведения может быть жизнеспособным. Однако, каждый жизнеспособный человек может не обладать способностью эффективного использования навыков копинга, при условии обитания в безопасной обстановке, компенсирующей нехватку умений совладать с ситуацией [15].

Понятие выносливости берет свое начало в исследовании риска у людей, оказавшихся в стрессовой ситуации. Она определяется как личностные особенности [11], способствующие адаптации, однако недооценивает значимости межличностных и внешних защитных факторов позитивной адаптации, а также того, как эти факторы могут способствовать выносливости. Тот же довод действителен и в отношении салютогенеза или «чувства связности» [6], ибо он полностью сосредоточен на межличностных возможностях.

Исследования жизнеспособности берут начало в детской психологии и психиатрии. Еще

в 70-е годы прошлого столетия ученых и практиков привлек феномен жизнеспособности у детей группы риска психопатологии и нарушений развития вследствие неблагоприятных генетических или средовых влияний. Исследования в этой области перевернули многие негативные представления, а также дефицит-центрированные модели развития ребенка, живущего в неблагоприятных условиях [3; 5]. Изначально способность противостоять стрессу рассматривалась как врожденное качество, как чудо, как способность, свойственная уникальным детям, как психологическая броня «неуязвимого ребенка», который, как считалось, подобен «стальной кукле» и неподвластен стрессу [7].

Конкретный вклад в развитие представлений о механизмах развития жизнеспособности, ее структуры внесли Э. Вернер и Р. Смит, осуществив лонгитюдное (на протяжении полувека) исследование детей на острове Кауаи (Гавайи). Исследовательницы рассмотрели проявление жизнеспособности в период взрослости в соотношении с пережитым в детстве высоким риском неблагоприятного исхода [18].

Авторы выделили 4 фактора, определяющих различия между детьми группы риска, которые сумели успешно адаптироваться и теми, которые адаптироваться не смогли: 1) активное решение проблем; 2) способность воспринять травмирующие обстоятельства конструктивно; 3) способность стимулировать позитивное взаимодействие с другими; 4) способность принять и увидеть значимые события посредством веры.

Ф. Хоровиц предложил обобщенную модель, описывающую взаимодействие между качествами ребенка и окружающей средой. Эта модель предполагает, что уязвимость или жизнеспособность каждого ребенка, с одной стороны, и наличие или отсутствие «содействия» окружающей среды, с другой стороны, являются основными ингредиентами. Так, жизнеспособный ребенок в бедном окружении может быть вполне успешным, поскольку такой ребенок способен извлечь выгоду из всех доступных возможностей и воздействий. Сходным образом уязвимый ребенок может быть успешным в стимулирующей среде. Согласно этой модели,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10198а).

Модель жизнеспособности (Э. Гротберг, 2000)

У меня есть	Я являюсь	Я могу
Доверительные отношения	Привлекательным	Общаться
Правила дома	Любящим	Решать проблемы
Образцы для подражания (ролевые модели)	Обладающим чувством собственного достоинства	Управлять своими чувствами
Поощрение самостоятельности	Независимым и ответственным	Оценивать свой характер и характер других
Доступ к услугам учреждений, служб и организаций	Исполненным надежды, веры, доверия	Искать доверительные отношения

только столкновение двух крайностей – уязвимый ребенок в бедной окружающей среде – приводит к действительно неудачному результату [2].

Э. Гротберг, основываясь на комплексном исследовании выполненного в рамках международного проекта изучения жизнеспособности детей из 30 стран, в возрасте от 0 до 11 лет [9], установила, что жизнеспособным детям необходимы три источника факторов: 1) «У меня есть» (внешняя поддержка) 2) «Я являюсь» (внутренние силы) 3) «Я могу» (социальные и личностные навыки), каждый из них содержал пять качественных факторов (табл. 1).

В 2003 году Э. Гротберг выявила два дополнительных фактора в каждой категории и заменила навыки в категории «я могу» на межличностные навыки и навыки решения проблем [10].

Установлено, что факторы жизнестойкости меняются с течением времени на различных этапах развития и в контексте различных обстоятельств с учетом индивидуальных особенностей [3; 4]. Оценка, развитие и актуализация индивидуальных особенностей – один из способов повышения жизнестойкости индивида из группы риска. Таким образом, необходим объективный инструмент оценки факторов жизнестойкости.

Существует ряд исследований, относящихся к факторам жизнестойкости, проведенных большей частью в США. Так, G.M. Wagnild, H.M. Young разработали шкалу жизнестойкости, состоящую из 25 пунктов, на основе качественного исследования пожилых людей и апробировали ее на 810 взрослых старшего возраста [16]. Авторами было выделено две шкалы: шкала, оценивающая личную компетенцию (собственную жизнестойкость, независимость, решительность и самообладание), и шкала и принятия себя и жизни. Полк (L.V. Polk. 2000, неопубл. данные) была разработана методика, основанная на концептуальном синтезе, толкующем жизнестойкость как синергетическое взаимодействие между 4 паттернами признаков: диспозиционные (физические и физиологические признаки), межличностные (характеристики ролей и отношений), ситуационные (признаки, указывающие на способность к действиям в определенной ситуации, например, навыки решения проблем) и философские (личные верования) паттерны.

В целом, шкалы, оценивающие многоуровневые аспекты жизнестойкости, крайне редки.

Опросник «Шкала факторов жизнеспособности» (Resilience Factors Scale – RFS) сконструирован как инструмент для оценки факторов жизнеспособности на основе концепции Э. Гротберг об источниках жизнеспособности детей.

RFS представляет собой краткий опросник, состоящий из 27 пунктов, с каждым из которых испытуемый должен выразить степень согласия. Пункты опросника представлены в форме законченных предложений, по которым респонденты должны оценить уровень согласия по 5-балльной шкале. Варианты ответов варьируются от «совершенно не согласен» до «полностью согласен». Более высокие показатели указывают на большую удовлетворенность родительской ролью.

Опросник диагностирует шесть компонентов: решимость и умение решать проблемы, саморегулирование и социальные навыки, позитивное мышление, упорство, личностная и другие виды поддержки, что соответствует данным разных исследований, в которых личностные характеристики, определенные умения, а также наличие внешней поддержки определялись в качестве ключевых признаков жизнеспособности человека [8; 12].

Несмотря на наличие шести компонентов в адаптируемом опроснике, что не соответствует трехкомпонентной структуре жизнеспособности в концепции Э. Гротберг, они могут быть рассмотрены как подкомпоненты ведущих факторов жизнеспособности. Согласно Э. Гротберг, личностная и другие виды поддержки могут быть объединены как внешняя поддержка. Остальные компоненты можно объединить в два основных источника: 1) внутренние силы и 2) способности к межличностному взаимодействию и решению проблем. Решимость, позитивное мышление, упорство и саморегулирование – все это личностные качества, характеризующие внутренние силы. Так, внутренняя сила выступает как основной компонент, состоящий из различных важнейших характеристик. Целью настоящего исследования были разработка и проверка психометрических свойств Шкалы факторов жизнестойкости (RFS) с использованием представлений об источниках жизнеспособности в работах Э. Гротберг.

Особенности русскоязычной шкалы факторов жизнеспособности

Выборку нашего исследования составили специалисты помогающих профессий – психологи, социальные педагоги, дефектологи (n=31; средний возраст 29 лет) и студенты младших курсов специальностей гуманитарного направления ВУЗов г. Костромы и г. Казани (n=69; средний возраст 18 лет), курсанты военного училища (n=11; средний возраст 18,5 лет). Всего в исследовании приняло участие 25 мужчин и 85 женщин.

Подсчет внутренней согласованности шкал или внутренней консистентности шкал проводился нами с помощью вычисления коэффициента Кронбаха (α – альфа: все ли утверждения измеряют одно и то же явление?).

Оценка надежности по внутренней согласованности шкал произведена N. Takviriyun (2008), B. Lhimsoonthon (2000) с использованием коэффициента Кронбаха. N. Takviriyun (2008) в исследовании тайских подростков получил показатель α Кронбаха равный 0.88, эти данные соответствуют результатам полученным B. Lhimsoonthon (2000) $\alpha = 0,88$. Результаты данных исследований показывают, что уровень общей надежности высок.

В таблице содержатся данные о внутренней согласованности факторов опросника. Как видно из таблицы, значения коэффициента Кронбаха до-

статочно велики, что свидетельствует об однородности субшкал. Напомним, что для шкал опросников наиболее характерны значения коэффициента Кронбаха в диапазоне 0,6–0,8.

Анализ по факторам (субшкалам) показал, что фактор *Уверенность в себе* имеет наиболее низкие значения коэффициента Кронбаха $\alpha = 0,504$. Возможной причиной того, что этот фактор оказался наименее согласованным, может быть вхождение в этот фактор всего двух пунктов опросника. В последующей работе по адаптации опросника мы планируем выявить факторную структуру опросника при помощи эксплораторного факторного анализа.

Реально полученные оценки в смешанной выборке, состоящей из 207 испытуемых, представлены в таблицах 3, 4.

Далее выборка была дифференцирована по полу и были выявлены различия при помощи критерия Манна-Уитни (табл. 5).

Установлено, что женщины, по сравнению с мужчинами, чаще используют другие виды поддержки (p=0,025), а мужчины более уверены в себе, чем женщины (p=0,005). Полученные результаты согласуются с известными данными. Мужчины, в целом, не склонны обращаться и искать разные виды помощи и поддержки в разных проблемных ситуациях. Известно, что женщины

Таблица 2

Данные о внутренней согласованности по субшкалам методики RFS

Наименование субшкалы	Коэффициент Кронбаха
Навыки определения и решения проблем	0,763
Личная поддержка	0,788
Другие виды поддержки	0,676
Позитивное мышление	0,613
Уверенность в себе	0,504
Баланс личности и социальных навыков	0,746

Таблица 3

Результаты адаптации шкалы RFS на российской смешанной выборке испытуемых (n=110)

Наименование субшкалы	Среднее значение	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Навыки определения и решения проблем	27,8	10	35	4,6
Личная поддержка	24,7	6	30	4,4
Другие виды поддержки	12,8	5	15	2,2
Позитивное мышление	16,1	4	20	2,8
Уверенность в себе	8,05	4	10	1,6
Баланс личности и социальных навыков	12,0	3	15	2,6

Таблица 4

Описательная статистика опросника RFS на разных выборках

Наименование субшкалы	Студенты (n=69)	Курсанты (n=11)	Специалисты (n=31)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Навыки определения и решения проблем	26,5 (4,03)	29,5 (7,2)	29,6 (5,01)
Личная поддержка	25,0 (4,1)	25,2 (6,5)	23,5 (5,4)
Другие виды поддержки	12,6 (2,2)	12,7 (2,4)	13,0 (2,5)
Позитивное мышление	15,8 (2,7)	16,0 (4,5)	16,4 (3,3)
Уверенность в себе	7,6 (1,7)	8,8 (1,6)	8,6 (1,3)
Баланс личности и социальных навыков	11,4 (2,7)	12,4 (3,6)	13,03 (2,4)

Таблица 5

Различия в факторах жизнеспособности в группах мужчин и женщин

Наименование субшкалы	Мужчины (n=25) M (SD)	Женщины (n=55) M (SD)
Навыки определения и решения проблем	26,2 (6,3)	27,2 (3,7)
Личная поддержка	23,8 (6,8)	25,5 (2,8)
Другие виды поддержки	11,6 (2,9)	13,1 (1,5)*
Позитивное мышление	15,8 (3,7)	15,9 (2,6)
Уверенность в себе	8,5 (1,7)**	7,5 (1,6)
Баланс личности и социальных навыков	11,2 (3,5)	11,7 (2,5)

Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$ (критерий Манна-Уитни).

Таблица 6

Корреляции показателей жизнеспособности с показателями шкалы психологического благополучия

		Позитивные отношения	Автономия	Компетентность	Личностный рост	Осмысленность жизни	Принятие себя
Шкала факторов жизнеспособности	Определение и решение проблем	0,40*		0,47**	0,46*	0,54**	
	Поддержка эмоционально-личностная	0,48**					
	Социальная поддержка			0,43*		0,45*	
	Позитивное мышление		0,52**				0,47**
	Уверенность в себе	0,40*	0,43*				
	Социальная компетентность						

более подвержены негативному влиянию критики со стороны и самобичеванию, чем мужчины, что связано с большей эмоциональностью женщин.

Сопоставление факторов жизнеспособности у мужчин и женщин позволяет определить, что для мужчин характерно ориентироваться на собственные силы и возможности. Жизнеспособность женщин в большей степени связана с использованием внешних средств и ресурсов.

Взаимосвязь с другими показателями

Мы рассмотрели корреляции опросника «Шкала факторов жизнеспособности» (RFS), в основе которого лежит концепция Э. Гротберг (Grotberg, 2003) с показателями Шкалы психологического благополучия К. Рифф, в адаптации Н.Н. Лепешинского (2007). Корреляции факторов жизнеспособности с показателями психологического благополучия представлены в таблице 6.

Факторы жизнеспособности продемонстрировали умеренные значимые взаимосвязи со шкалами психологического благополучия. Все связи имеют положительный знак.

Первое, что становится заметным при анализе корреляционных связей, – это разное количество и сила связей между показателями и факторами жизнеспособности и шкалами психологического благополучия. Так, факторы жизнеспособности связаны с показателями благополучия наиболее сильно. Но наибольшее количество связей отмечается между показателями жизнеспособности, характеризующие способность к совладанию, и по-

казателями благополучия. Вероятно, проявление способности успешно справляться с изменениями и неприятностями гарантирует достижение психологического благополучия.

В нашем исследовании *определение и решение проблем* (Шкала факторов жизнеспособности) положительно коррелирует с *позитивными отношениями, компетентностью, личностным ростом и осмысленностью жизни*. Обнаруженные связи с данным показателем свидетельствуют в пользу того предположения, что способность к определению и решению проблем позволяет в социальном плане – развивать доверительные отношения с окружающими людьми и контролировать происходящее вокруг, а в личностном – быть открытым новому опыту, иметь осмысленные цели.

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что люди с высоким уровнем жизнеспособности более склонны испытывать чувство осмысленности жизни, позитивно относиться к себе и окружающим, склонны к изменениям. Способность к решению проблем и контроль за жизнью, адаптированность являются наиболее важными показателями жизнеспособности в достижении психологического благополучия.

В заключение хотим отметить, что результаты проведенного психометрического анализа подтверждают пригодность адаптированной русскоязычной версии опросника для диагностики факторов жизнеспособности. Планируется дальнейшее совершенствование методики, улучшение ее психометрических характеристик.

Библиографический список

1. Би Х. Развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2004. – 768 с.
2. Куфтяк Е.В. Жизнеспособность человека в условиях травматичных и стрессовых событий: теоретический обзор // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – С. 205–210.
3. Куфтяк Е.В. Жизнеспособность семьи: теория и практика // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – № 5 (28). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mprj.ru> (дата обращения: 23.09.2016).
4. Куфтяк Е.В. Устойчивость в психологии семьи // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 202–207.
5. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011.
6. Antonovsky A. The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science and Medicine*. – 1993. – 36. – P. 725–733.
7. Anthony E.J., Cohler B.J. (Eds.) *The invulnerable child*. – New York: Guilford Press, 1987. – 432 p.
8. Arthur M.W., Hawkins J.D., Pollard J.A., Catalano R.F., Baglioni A.J. Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors // *The Communities That Care Youth Survey. Eval. Rev.* – 2002. – Vol. 26. – P. 575–601.
9. Grotberg E.H. A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit // *Early Childhood Development Practice and Reflections*, No. 8. – The Netherlands: Bernard van Leer Foundation, 1995.
10. Grotberg E.H. What is resilience? How do you promote it? How do you use it? // In: Grotberg E.H. (ed.) *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. Westport, CT: Praeger, 2003. – P. 1–29.
11. Kobasa S.C. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1979. – Vol. 37. – P. 1–11.
12. Kumpfer K.L. Factors and process contributing to resilience: the resilience framework. // In: Glantz M.D., Johnson J.L. (eds) *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*. – New York: Kluwer/Plenum, 1999. – P. 179–224.
13. Luthar S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades // *Developmental psychopathology*, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation / Eds. D. Cicchetti, D. J. Cohen. – Hoboken, NJ: Wiley, 2006. – P. 739–795.
14. McCubbin H.I., McCubbin M.A., Thompson A.I., Han S.-Y., Allen C.T. Families Under Stress: What Makes Them Resilient // *Journ. of family and Consumer Sciences*. – 1997. – V. 89 (3). – P. 2–11.
15. Mandleco B.L., Perry J.C. An organizational framework for conceptualizing resilience in children // *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. – 2000. – Vol. 13. – P. 99–111.
16. Wagnild G.M., Young H.M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale // *Journal of Nursing Measurement*. – 1993. – Vol. 1. – P. 165–178.
17. Walsh F. Traumatic loss and major disasters: Strengthening family and community resilience // *Family Process*. – 2007. – Vol. 46. – P. 207–227.
18. Werner E.E. Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study // *Development and Psychopathology*. – 1993. – Vol. 5. – P. 503–515.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Григорова Татьяна Петровна

кандидат психологических наук

Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, г. Кострома
grigorova.t90@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СЕМЬЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ И СОВЛАДАНИЯ С ЕГО ТРУДНОСТЯМИ*

В статье рассматриваются представления студентов-психологов о семье и близких отношениях в паре как проявление жизненного сценария (на основе анализа письменных работ – эссе на сценарную тему). Анализируются отношение студентов к семейным сценариям, переживания, связанные с ними, присущие им ценности и полоролевые стереотипы в контексте их представлений о семейном сценарии. Описываются данные контент-анализа о совладающем поведении студентов, к которому они обращаются / склонны обращаться при возникновении трудностей, связанных со сценарием. Представления студентов о семейном сценарии рассматриваются в качестве предикторов возникновения специфики их копинга, в т. ч. диадического, в собственных близких отношениях с партнером.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, жизненный сценарий, семейный сценарий, сценарные представления.

Создание близких романтических отношений и вступление в брак являются значимыми потребностями и задачами для большинства молодых людей, выступающими также важными факторами их личностного и социального развития. Разумеется, выбор брачного партнера осуществляется молодыми людьми в соответствии с их представлениями о семье, которые, в свою очередь, формируются в контексте уникальной для каждого индивида социальной ситуации развития. Представление о семье («образ семьи», «внутренняя картина семьи») – это, прежде всего, совокупность представлений о последовательности сменяющих друг друга типовых ситуаций (сценариев) повседневной жизни семьи. Эта последовательность семейных сценариев образует основу представления семьи о себе и о своей жизни, она связана с прошлым семьи и планами на будущее [18]. Каждый сценарий происходит из родительской семьи и вплетается затем в собственную семейную жизнь, по мнению Д. Бинг-Холла [19]. Семейные сценарии обеспечивают готовность действовать определенным образом, стабильность семьи (если сценарий «безопасен»), что поднимает проблему функциональности/дисфункциональности сценария (там же).

Понятие *сценария* разработано в трансгенерационной психотерапии [17; 4], транзактном анализе [1; 12; 16] и в экзистенциальной психологии, в т. ч. в рамках экзистенциального подхода В.Н. Дружинина к вариантам жизни [3].

В транзактном анализе *сценарий* определяется как бессознательный, заимствованный из внешних источников план жизни. Э. Берн определял сценарий как непрерывно развертывающийся жизненный план, формирующийся в раннем детстве под влиянием родительской семьи. Семейный сценарий содержит установленные традиции и ожида-

ния для каждого члена семьи, которые передаются из поколения в поколение. Сам сценарий представляет собой некую мощную силу, которая определяет судьбу человека даже в том случае, если он ей сопротивляется [1].

Анализ содержания межпоколенной трансмиссии стал одним из объектов изучения семейных психологов и психотерапевтов [17; 2; 18; 10, 19]. В теории семейных систем М. Боуэна одним из базовых положений является идея о важности понимания логики передачи новому поколению определенных особенностей семейного взаимодействия. Он придавал особое значение анализу истории семьи и стереотипов жизнеустройства членов семьи в течение нескольких поколений [20].

Считается, что проявлениями семейного сценарного программирования могут являться следующие характеристики, полученные с помощью специальных методов (геносоциограмма, интервью и др.): 1. Повторы сюжетных линий; 2. Значение, придающееся респондентом определенным событиям, интерпретация конкретных «знаковых» событий как ключевых для разворачивания предписанных сюжетных ходов; 3. Типичные слова и речевые обороты, используемые респондентом для характеристики членов семьи; 4. Логические противоречия и априорные схемы поведения в семье; 5. Неконгруэнтность действий и чувств респондента относительно событий, происходящих в семье [8].

В отечественной психологии (А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, К.А. Абульханова, З.И. Рябикина, В.В. Знаков и др.), напротив, большее внимание уделяется собственной смыслообразующей активности личности, ее способности к самоопределению, созиданию жизненного пути и структурированию жизненного пространства.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10671.

Е.А. Сергиенко, развивая идеи субъектного подхода А.В. Брушлинского, полагает, что показателем высокой согласованности использования личностных ресурсов и задач человека как субъекта является спонтанность и самопроизвольность поведения [11].

Данное понимание роли личности в выборе и корректировке своей сценарной программы во многом является близким постулатам экзистенциальной психологии, определяющим личность как имеющую свободу выбора собственного жизненного пути (В. Франкл, И. Ялом, Л. Бинсвангер и др.). Согласно данному подходу, ведущей силой развития личности является поиск и осознание ею уникальных смыслов в типичных ситуациях и жизни в целом. Таким образом, несмотря на влияние на человека биологических, психологических и социальных факторов, у него всегда имеется возможность быть тем, кем он хочет быть, и нести ответственность за сделанный выбор [14].

В нашем исследовании важными аспектами представления о семейном сценарии являются отношение молодых людей 20–23 лет к выбранной сценарной теме, *смыслы и ценности*, которые они в нее вкладывают; *чувства*, которые вызывают размышления о сценарии и *действия*, которые предпринимаются ими для совладания с негативными проявлениями действия сценария. Особо важен, на наш взгляд, анализ «антисценариев» студентов, то есть их действий, которые они предпринимают вопреки своим сценарным директивам [9].

Мы предполагаем, что представления о семейном сценарии могут быть связаны с тем, как личность совладевает со стрессом в близких отношениях с партнером при помощи диадического копинга партнеров. Сценарные представления личности, оказывающие влияние на различные аспекты жизнедеятельности семьи на разных этапах, возможно, также воздействуют на стратегии совладания субъекта в контексте близких отношений, делая их повторяющимися и устойчивыми, что является характеристикой копинг-стилей.

Суть существования сценарного программирования и наличия у личности активности и свободы выбора, а также нравственных и ценностных, идеальных установок может являться основой разнообразных внутриличностных конфликтов. В тоже время, личность, сталкиваясь с реальными событиями, несоответствующими идеальным сценарным представлениям, может испытывать стресс и воспринимать сложившуюся ситуацию как трудную, что определяется собственной когнитивной оценкой ситуации. На наш взгляд, наиболее распространенными причинами, как внутренних конфликтов, так и реальных стрессовых ситуаций могут быть и противоречивые ценности в рамках одного семейного сценария, а также и противоречивость реального опыта человека, негативный

опыт взаимодействия с членами семьи, трудности создания гармоничных близких отношений, романтическое одиночество и др. [5].

Для того, чтобы сценарные конфликты могли осознаваться личностью, что означает снижение ригидности сценарных представлений и возможность применения человеком совладающего поведения, необходимы следующие предпосылки: осознание человеком объекта своих желаний и чувств; развитие собственной системы ценностей; признание конфликта и оценка переживаемого реального опыта как стрессового, трудного; готовность отказаться от одного из противоречивых убеждений; принятие риска выбора неверного решения и готовность нести ответственность за совершенный выбор. Однако, даже тот выбор, который соответствует системе ценностей, может осуществляться человеком настолько компульсивно, что ему становится трудно ориентироваться в подлинных мотивах своих поступков [15]. Вне данных предпосылок существующий конфликт переходит либо остается на бессознательном уровне, становится невротическим, что ведет за собой снижение использования копинг-усилий личности и вызывает включение невротических защит. Тем временем, использование защит приводит к циклическому повышению уровня тревоги и гнева с целью разрядки психического напряжения, как следствие отсутствия реального выхода психической энергии [13]. Кроме того, имеются данные о том, что ослабленное саморуководство и самоуважение человека способствуют выбору им избегающего копинга, что выражается в отказе от прямых конкретных действий для изменения трудной жизненной ситуации, ослабляя его субъектность и возможно, повышая уровень невротизации [6].

Проблема нашего исследования заключается в следующем: являются ли представления о семейном сценарии студентов связанными с их копинг-стратегиями в контексте семейных отношений, в том числе, в близких отношениях с партнером (реальным или будущим).

Целью исследования являлось изучить особенности совладающего поведения студентов в контексте их представлений о семейном сценарии.

Методы исследования

В нашем исследовании приняли участие студенты 4-х курсов высших учебных заведений г. Костромы: всего 137 студентов в возрасте 20-23 лет (средний возраст – 22 года, SD=1,2), 23 юноши, 114 девушек. На одном из этапов исследования также участвовали студенты в количестве 50 человек в возрасте 20–22 лет (25 юношей, 25 девушек) с целью выявления мотивов выбора темы для сценарного эссе; чувств, вызываемых данной темой и др.

В ходе эмпирического исследования мы использовали следующие методы исследования:

1. Контент-анализ текстового материала (эссе на сценарную тему) студентов. В качестве основных категорий анализа эссе выступали: копинг-стратегии (*конфронтативный копинг, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, поиск решения проблемы, бегство-избегание, положительная переоценка*); базовые эмоции в соответствии с концепцией У. Джеймса, а также современными исследованиями нейро-психологов: тревога, радость, печаль, гнев. Единицами анализа являлись слова и словосочетания в тексте, имеющие отношение к выбранным категориям. Так для категорий копинга единицей анализа являлось упоминание о действии, принятом респондентом в контексте своего «столкновения» с семейным сценарием. Для категории эмоций – упоминание респондентов о конкретных переживаниях, эмоционально-экспрессивная (оценочная) окраска слов.

Студентам предлагалось написать эссе на одну из 30 сценарных тем (выбор темы определялся исключительно личными предпочтениями): «Не вовремя», «Подруги жены / друзья мужа», «Пьющий муж / жена», «Богатый человек», «Порядочный мужчина», «Любовные приключения», «Романтическое одиночество: почему я одна/один?», «Одиночество в браке», «Одиночество в семье», «Слишком заботливые родители (мать)», «Ревность и как с ней совладать», «Слабая жена / сильный муж», «Разница в возрасте», «Не сошлись характерами», «Без штампа в паспорте», «Семейное проклятие – есть ли оно?», «Потеря отношений: уроки, исходы, последствия», «Неблагодарная дочь / сын», «Злые матери / отцы-тираны», «Можно ли унаследовать развод?», «Хочу / не хочу быть, как... моя мать / отец», «Неоплаканные могилы», «Копаться» или выбрать сразу – раз и навсегда?», «Страх измены существует?», «Неразделенная любовь – лучше, чем ничего?», «У меня все будет по-другому...?».

«Как относиться к «венцу безбрачия»: бред или реальная угроза?», «Чем болеет семья в России?», «Прощение в романтических и семейных отношениях: все ли можно простить?». Данные темы сформулированы в программе курса «Психология семьи и семейных отношений» и используются в качестве задания для студентов-психологов, обучающихся данной дисциплине.

Психодиагностические методики. На втором этапе исследования студентам предлагались следующие опросники (число испытуемых – 50): Q-Les-Q-18 (Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire) Опросник качества жизни и удовлетворенности, краткая версия (Ritsner и др., 2005, адаптирована Е.И. Рассказовой, 2012); ОСС – Опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман, 1988, адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004.

2. Интервью (число респондентов – 50). Респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы: какие чувства, мысли, воспоминания и др. вызывает у Вас выбранная тема; как выбранная тема связана с Вашим жизненным опытом? как проявляется в жизни окружающих Вас близких и значимых для Вас людей выбранная тема?

Результаты и их обсуждение

1. Эмоциональный и когнитивный компоненты представлений студентов о семейном сценарии.

В большинстве сценарных эссе студентов содержится комплекс индивидуальных представлений и связанных с ними чувств о том, что, по их мнению, является наиболее значимыми ценностями в семейной жизни; а также упоминания о негативных, пугающих, опасных феноменах, возможных в семейной жизни.

В сценарных представлениях студентов имеются определенные группы семейных и общечелове-

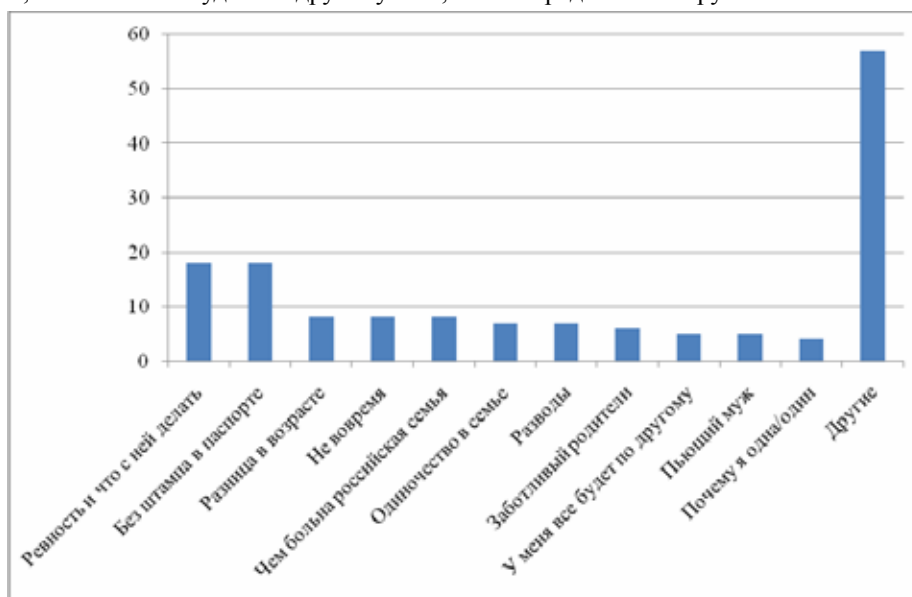


Рис. 1. Количество выборов студентами тем для сценарного эссе (n=137)

ческих ценностей и смыслов, таких как любовь, верность, ответственность в выборе партнера, рождение и воспитание детей, личностный рост, доверие, семейные традиции, сохранение связи с родительской семьей. Вне зависимости от выбранного сценария, студенты признают важность создания семьи и ее безопасности для всех членов. Однако, как это нередко бывает, сценарии оказываются полны достаточно противоречивых и неструктурированных по значимости ценностей. Например, конфликт между ожиданиями безусловной любви и слияния супругов и собственным отвержением партнера; ожидание от мужчины лидерской роли и в то же время стремление к контролю над ним.

Выбранные студентами темы эссе представлены в виде рейтинга выбираемых тем на рисунке 1.

Среди других тем, выбранных студентами, встречались также: «Семейное проклятье – есть ли оно»; «Отчим и мачеха»; «В рамках прошлого»; «Любовные приключения»; «Почему я выбираю не ту»; «В поисках идеала».

По результатам интервью с 50-ю студентами, участвовавшими в исследовании, мы получили следующие данные. Выбранная сценарная тема у 28% из них вызвала тревогу, у 25% – счастье, у 18% – грусть, у 15% – страх, у 14% – надежду на успех в собственной семейной жизни. Выбранные темы были связаны с жизненным опытом студентов, по их мнению, следующим образом: у 57,3% такой опыт присутствует в семейной истории, у 34% – встречается у родных и близких, у 8,7% – нет подобного опыта (рис. 2.).

Данные, полученные нами с помощью контент-анализа в группе 137 студентов, не совсем подтверждают данные интервью в выборке из 50-ти студентов. А именно, в эссе студенты чаще упоминают негативные эмоции в контексте их представлений о семейном сценарии.

Поскольку жанр эссе подразумевает анализ заявленной проблемы с возможными примерами из собственного опыта или опыта окружающих, а его

основной задачей является информация и объяснение, выражающие подчеркнуто индивидуальную точку зрения автора, нам удалось выявить 3 качественно разные группы сценарных эссе, в зависимости от способа изложения студентом сценарных представлений:

1. Описание, рефлексия и анализ собственного семейного сценария, соответствующего выбранной теме (29%);

2. Рассуждения о выбранном сценарии вне контекста собственного опыта (60% от всех эссе);

3. Формальные эссе, которые не содержат в себе ни упоминаний о собственном сценарном опыте, ни собственного отношения к выбранной теме, ни попыток осмысления ключевой проблемы сценария. Общий процент подобных описаний сценария составляет 11% от общего числа эссе. К формальным сценарным эссе мы отнесли работы, выполненные в стиле реферата; а также полностью состоящие из выдержек из литературных произведений, либо представляющие собой эссе с вымышленными героями, при полном отсутствии позиции автора. Такие эссе являются эмоционально выхолащенными, нередко студенты сами отмечают, что данный сценарий «не имеет к ним отношения». Однако выбор наименее откликающейся темы может свидетельствовать как и вытесненном страхе перед выбранным сценарием, что делает его привлекательным для анализа, так и о привычке не «включаться» эмоционально, избегать тем, вызывающих настоящие сильные эмоции. Чаще всего такие эссе состояли из цитат ученых-психологов, либо пересказа материалов лекций и учебников по семейной психологии.

Статистический анализ различий в частоте упоминаний студентами различных эмоций в контексте сценарных представлений позволил выявить, что те студенты, которые предпочли описывать собственный жизненный опыт, чаще испытывают *радость* в контексте сценария чем студенты, анализирующие сценарий вне собственного опы-

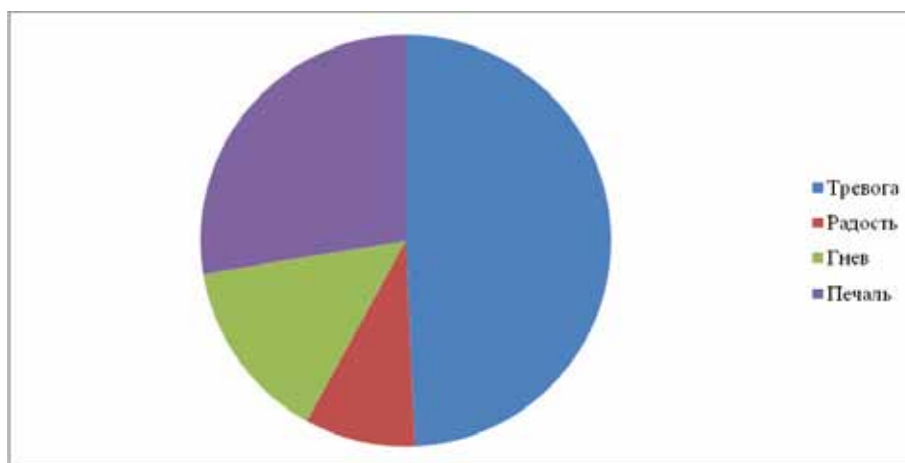


Рис. 2. Частота упоминаний студентами о переживаемых эмоциях в контексте их сценарных представлений (n=137)

та ($p \leq 0,05$). Возможно, именно радостные переживания и возможность, желание ими поделиться, стали для студентов первой группы мотивом выбора конкретных тем для сценарного эссе.

Второй значимый, на наш взгляд, критерий разделения сценарных работ студентов – отношение к выбранному сценарию. Так студенты либо отвергают для себя сценарий, о котором выбрали писать эссе (27% от всех эссе), либо принимают (17,5%), либо демонстрируют нейтральное отношение к сценарию (в данном случае проблема обычно рационализируется) (55,5%).

Таким образом, мы видим, что большинство студентов предпочитает для эссе сценарную тему, устойчивое отношение к которой еще не сформировано на сознательном уровне, что может как составлять основу внутрличностного конфликта, так и быть проявлением недостаточной психологической зрелости личности, отсутствия сепарации и др. С другой стороны, данные выборы можно объяснить желанием избежать рассмотрения тем, связанных с негативными переживаниями, т. е. «трудных» и значимых сценариев своей жизни. Они склонны рассматривать альтернативные точки зрения по проблеме выбранного сценария, в ходе рассуждения либо склоняясь к одному из вариантов, либо отмечая положительные и отрицательные стороны каждой точки зрения. При этом студенты пользуются как логической аргументацией, так и приводят данные психологических исследований, примеры из собственного опыта или опыта окружающих, из мировой литературы.

Особо стоит отметить группу студентов, вступающих против выбранного сценария. В их эссе отмечаются идеи об «абсолютно плохих» сценариях и приписывание своих представлений всей совокупности человеческих индивидов. Данные представления довольно ригидны: в них не рассматриваются альтернативные точки зрения, обнаруживается склонность к «застреванию» на негативных особенностях сценария, происходит

игнорирование или обесценивание противоположного опыта. Им свойственно также застревать на идеях о несправедливости, униженности, личной несвободе и др. Эмоциональная окраска представлений о сценарии высоко субъективная, чаще всего связана с чувством гнева:

«Гражданский брак – это то, с чем стоит или не стоит бороться. Это весьма сложный вопрос»; «Можно уже поднять восстание»; «Бредовое мнение окружающих».

Статистический анализ частоты упоминаний студентами испытываемых эмоций в контексте сценарных представлений позволил получить данные о том, что такие студенты значимо чаще испытывают тревогу по сравнению со студентами, разделяющими выбранную сценарную тему ($p \leq 0,007$) и гнев, по сравнению со студентами, индифферентными к выбранному сценарию ($p \leq 0,008$). Возможно, это связано с сильным воздействием на личность антисценария; травматическим опытом, связанным со сценарием и т. д., что требует дальнейшего изучения.

Анализ полоролевых стереотипов в сценарных эссе студентов позволил выявить значительный, на наш взгляд, процент (21%) сценарных представлений среди девушек, в которых образ мужчин «демонизируется»: мужчинам приписываются злонамеренность, такие черты как безответственность, макивеализм, импульсивность, лживость. Такой сценарий вызывает у авторов чувство печали либо бессилия:

«Женщинам страшно настаивать на оформлении брака, и они подчиняются воле мужчин, чтобы не быть брошенными»; «Мужчины, к сожалению, чаще всего не хотят терять свободу выбора, их устраивают свободные отношения»; «Мужчина – охотник по природе. Если бы он мог, он бы следил за каждым шагом своей женщины».

Возникать также может чувство гнева, связанное с ощущением несправедливости, желанием подлинного равенства в межличностных отношениях:

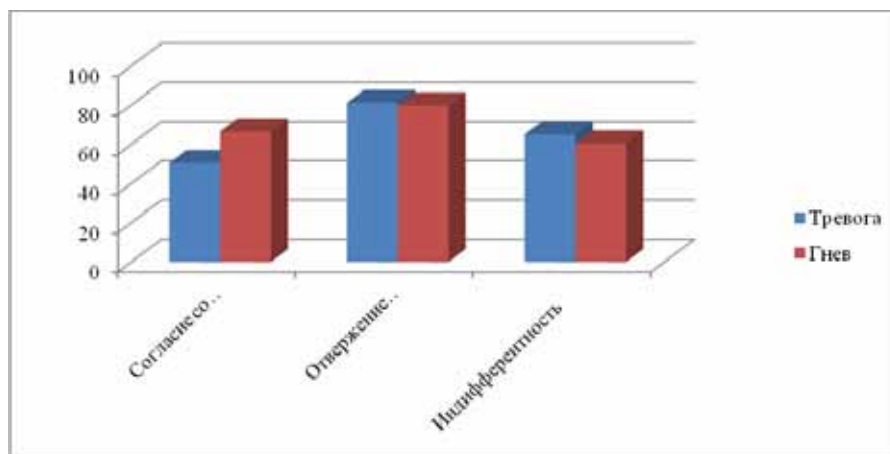


Рис. 3. Частота упоминаний студентами о переживаемых эмоциях в контексте их сценарных представлений в эссе разных типов написания (n=137)

«Можно уже поднять восстание... они берут на себя право решать все за нас... мужчины делают из нас марионеток... редко спрашивают наше мнение... мы не хуже них».

Описанное восприятие полоролевых моделей в семейной жизни отражает один из устойчивых общественных стереотипов о том, что семья нужна, в первую очередь, женщине: женщины более склонны к зависимости, мужчины – к независимости [7].

32% из всей совокупности студентов, участвовавших в исследовании, не рассматривают иных ролей для реализации женщины как личности, которые могли бы составить конкуренцию ролям «жены» и «матери». Стабильность и безопасность жизни женщины видится исключительно в контексте близких отношений с супругом. Несмотря на еще один устойчивый стереотип о том, что «выходить замуж/жениться нужно, встав на ноги», в реальности «стоять на ногах» без близких отношений молодым девушкам страшно.

Девушки наделяются студентами обоих полов большей ответственностью за создание и сохранение семьи, в частности, по причине их меньшей социальной защищенности в определенных ситуациях.

«Хочется верить, что большинство мужчин – порядочные и ответственные люди, а если нет, то девушкам раньше надо было думать».

Парадоксально, что студенты, цитируя идеи В.Н. Дружинина о важности для семейного функционирования высокого уровня ответственности мужчины-мужа, склонны обесценивать возможность мужчин нести ответственность [3].

Таким образом, результаты исследования вызывают размышления о том, не являются ли идеи студентов о мужской ненадежности проекцией собственной тревоги и страха перед близкими отношениями; либо это хорошо усвоенный сценарий

родительской семьи [19].

В сценарных представлениях студентов на тему «Разница в возрасте» характерен акцент на особые ожидания от партнера, причем девушкам, по представлениям студентов, свойственно желание материальных благ от старшего партнера, а мужчинам – желание физической привлекательности со стороны молодой спутницы. Характерно игнорирование психологических причин создания таких союзов.

«Состоявшийся во всех смыслах мужчина может обеспечить достойную жизнь женщине и ее детям».

Довольно распространенными оказались представления о более раннем взрослении девушек относительно молодых людей, что, однако, не гарантирует женщине возможность заботиться о себе самостоятельно, побуждая к поиску более зрелого партнера.

Одновременно, отмечаются специфические страхи в отношениях: страх потери красоты женщины и, соответственно расставания с партнером; страх насилия и угнетения со стороны старшего по возрасту партнера. В тоже время отношения между ровесниками идеализируются, есть ожидания как можно большего возможного слияния в таких отношениях на основе ожидаемых общих целей, увлечений, круга друзей и т. п.

2. Копинг в контексте сценарных представлений студентов.

На диаграмме (рис. 4) представлена частота упоминаний студентами о выборе копинг-стратегий в контексте сценарных представлений, отраженных ими в эссе.

Получены результаты о том, что негативные эмоции в контексте сценарных представлений, такие как *печаль* ($p \leq 0,02$) и *гнев* ($p \leq 0,00$), связаны с использованием студентами *конфронтативного* копинга.



Рис. 4. Частота упоминаний студентами о стратегиях совладания, используемых в контексте их сценарных представлений (n=137)

Эмоции *гнева* оказывают значимое влияние на выбор *конфронтативного* копинга ($R=0,52$, $R^2=0,27$, при $p \leq 0,00$). Вероятно, именно ресурсный потенциал агрессивных эмоций, связанных с неприятием сценария, побуждает к активным действиям с целью изменить существующий ход событий в контексте сценарных представлений.

Также оказалось, что переживание *гнева* связано с выбором студентами стратегии *положительная переоценка* в контексте сценарных представлений ($R=0,24$, при $p \leq 0,00$), что, возможно, представляет собой попытку справиться в том числе, с собственными агрессивными чувствами в рамках выбранного сценария, стремление уменьшить значимость этих чувств.

В тоже время переживание студентами *тревоги* в контексте сценарных представлений оказалась связано с копингом *бегство-избегание* ($R=0,18$, при $p \leq 0,04$). *Избегание* усилий по совладанию с негативными переживаниями в контексте сценарных представлений, способно усиливать переживаемую тревогу. Однако мы не обнаружили значимого влияния переменной *тревога* на выбор копинга *бегство-избегание*. Также использование стратегий *бегство-избегание* связано с переживаниями *печали* ($R=0,22$, при $p \leq 0,01$).

Об использовании стратегии *бегство-избегание* чаще упоминается в сценарном эссе студентов, написанных на основе *собственного опыта*, чем в эссе студентов, рассуждающих о сценарии абстрактно ($p \leq 0,02$), что, вероятно, связано с желанием избежать переживаний и изменения ситуации, сложившейся в реальной жизни, в т. ч. с помощью самого написания эссе вместо целенаправленных действий. С другой стороны, без данного уровня рефлексии как начального этапа осознания сценария – перемены вовсе невозможны.

Оказалось, что переживание *тревоги* в контексте сценарных представлений влияет на выбор копинга *поиск решения проблемы* ($R=0,21$, $R^2=0,04$, при $p \leq 0,00$). Наблюдается тенденция к более часто-

му выбору данной стратегии среди тех студентов, которые негативно оценивают выбранный для эссе сценарий (рис. 5).

Таким образом, мы и не получили данных, прямо говорящих о том, что представления о семейном сценарии связаны с совладающим поведением студентов в близких отношениях, однако отношение к сценарию и чувства, им вызываемые, связаны с выбором копинг-стратегий в контексте сценарных представлений. Так переживания печали и гнева, вызванные обращением к сценарию, способствуют выбору конфронтативного копинга; а переживание тревоги – применению либо стратегии избегания, либо, в сочетании с установками на отвержение сценария, способствуют выбору проблемно-ориентированного копинга.

Установки и когнитивно-эмоциональные репрезентации личности, ее представления о межличностных отношениях уже на уровне слабо осознаваемого сценария свидетельствуют о возможном наличии и связи с ними предпочитаемых стратегий/стилей совладания со стрессом в близких отношениях.

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди (Психология человеческих взаимоотношений) и Люди, которые играют в игры (Психология человеческой судьбы). – М.: АСТ, 2008. – 399 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2011. – 144 с.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – М.: «ПЭР СЭ», 2000. – 135 с.
4. Гольжак В. История в наследство. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 233 с.
5. Ключева Н.В., Боярко А.С. Семейный сценарий и его влияние на удовлетворенность браком // Семья в современном мире / сост. и науч. ред. В.Н. Куницына. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010. – С. 54–63.

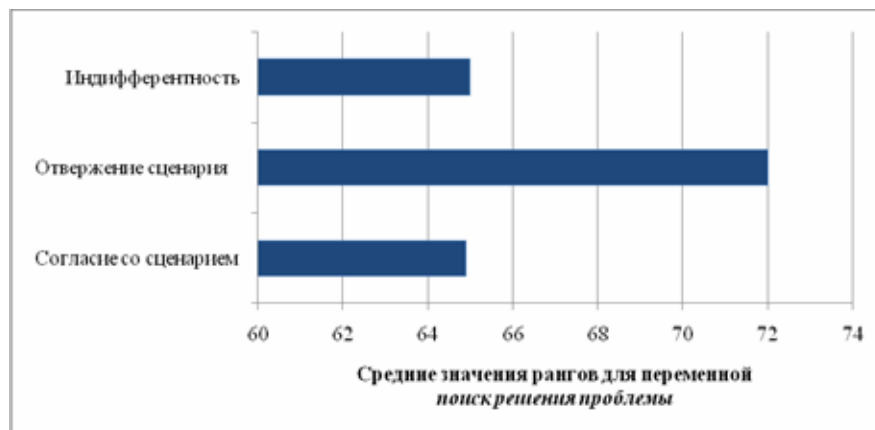


Рис. 5. Выраженность использования стратегии поиск решения проблемы в контексте сценарных представлений студентов в зависимости от их отношения к выбранному сценарию

6. *Крюкова Т.Л.* Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 257–274.
7. *Михайлова Е.Л.* Я у себя одна, или Веретено Василисы. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 320 с.
8. *Лукьянченко Н.В.* Некоторые аспекты семейного сценарного программирования: из опыта работы // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2011. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3055> (дата обращения: 13.10.2016).
9. *Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.А.* Психология семейных кризисов. – М.: Речь, 2006. – 360 с.
10. *Сатир В.* Психотерапия семьи. – СПб.: Речь, 2000. – 283 с.
11. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 119–132.
12. *Стюарт Я., Джойнс В.* Современный транзактный анализ. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 480 с.
13. *Фенихель О.* Психоаналитическая теория неврозов. – М.: Академический проект, 2004. – 848 с.
14. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
15. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – М.: Академический проект, 2007. – 224 с.
16. *Штайнер К.* Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. – СПб.: «Питер». – 2003. – 416 с.
17. *Шутценбергер А.А.* Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 256 с.
18. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.Э.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
19. *Byng-Hall J.* The family script: a useful bridge between theory and practice // Journal of Family Therapy. – 1985. – № 7. – P. 301–305.
20. *Bowen M.* Family therapy in clinical practice. – New York: Jason Aronson, 1978. – P. 529–547.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНКИ ТРУДНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК У СПЕЦИАЛИСТОВ СТРАХОВОЙ ОТРАСЛИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающего взаимосвязи когнитивной и эмоциональной оценок трудных профессиональных ситуаций с профессионально-демографическими характеристиками. Полученные результаты могут быть использованы для прогнозирования профессиональной успешности и надежности специалистов и использованы для психологической экспертизы в профессиональном подборе кадров, в обучении и коррекции профессиональных деструкций.

Ключевые слова: трудные профессиональные ситуации, когнитивная оценка, эмоциональная оценка, возраст, стаж, успешность, структура оценки.

Современные профессиональные стандарты качества работы предъявляют особые требования к личности профессионала в ряде современных профессий. К такому роду профессий принадлежит профессия страхового агента, которая предполагает наличие особых условий труда, и только специалист с высокой степенью успешности и надежности может справиться с нестандартными ситуациями в работе.

Для обозначения такого рода ситуаций в современных исследованиях используется термин «трудные профессиональные ситуации» [5]. Подобные ситуации возникают в любой профессиональной деятельности и характеризуются особыми эмоциональными переживаниями, которые, в свою очередь, связаны с особенностями когнитивной сферы специалистов. Исследованию эмоций в профессиональной деятельности уделяется мало внимания, однако эмоциональные переживания в работе оказывают влияние на процессы принятия решений, саморегуляцию, успешность и эффективность деятельности в целом [3; 6; 9]. В исследованиях отечественных психологов была показана роль особых состояний в регуляции деятельности профессионалов технического профиля [3], специалистов опасных профессий [2], однако исследований, посвященных регуляции трудных состояний у специалистов социомического профиля явно недостаточно. Отдельное направление – исследование вопросов профессионального выгорания, однако данное направление имеет дело со следствием, а не с причинами профессиональных деструкций. В большинстве работ данного направления рассматриваются профессии учителей, врачей, государственных служащих [7], и лишь небольшое число современных исследований посвящено изучению трудных профессиональных ситуаций в массовых профессиях [1; 5].

В проведенном исследовании изучалась проблема механизмов оценивания трудных профессиональных ситуаций как фактора, связанного с профессиональной успешностью специалистов страховой отрасли. В западных исследованиях показана роль механизмов когнитивной оценки

в регуляции состояний стресса, личностных черт, установок и ситуационных факторов в развитии состояний профессионального стресса [8; 11; 12]. Показано, что программы управления эмоциями дают положительный эффект для управления стрессом и повышения работоспособности персонала, в организациях на смену стресс-менеджменту приходит управление эмоциями [10]. В работах данного направления отмечается, что эмоции усиливают мотивацию, ресурсы для взаимодействия с организацией, способствуют адаптации и развитию личности и групп. При этом отмечается, что положительные эмоции обеспечивают оптимальные условия для взаимодействия со средой, а отрицательные обеспечивают приспособительные реакции в ситуациях угрозы [12]. В связи с этим особую актуальность получает изучение механизмов возникновения эмоций в профессиональной деятельности и коррекция негативных эмоциональных состояний в рабочих ситуациях. Согласно транзактному подходу в возникновении эмоций задействованы механизмы когнитивной оценки ситуаций, которые являются следствием взаимодействия индивида с рабочей средой [12; 13; 14; 15].

Цель исследования состояла в изучении взаимосвязи когнитивной и эмоциональной оценок трудных профессиональных ситуаций и профессионально-демографических характеристик страховых агентов (возраст, стаж, успешность).

Объект исследования – профессиональная деятельность страховых агентов. Предмет исследования – когнитивные и эмоциональные оценки в трудных профессиональных ситуациях.

Задачи исследования:

1. Выявить структуру оценки трудных профессиональных ситуаций страховыми агентами.
2. Определить особенности взаимосвязи параметров когнитивных и эмоциональных оценок и профессионально-демографических характеристик у страховых агентов.
3. Выявить особенности взаимосвязи оценки трудных профессиональных ситуаций и профессионально-демографических характеристик в зависимости от специфики ситуаций.

Гипотеза. Показатели когнитивных и эмоциональных оценок трудных профессиональных ситуаций страховыми агентами являются предикторами для профессионально-демографических характеристик (возраст, стаж, финансовая успешность), что может быть использовано в психологической экспертизе специалистов для прогнозирования успешности и надежности деятельности.

Выборка. Исследование проводилось на базе страховых компаний в г. Волгограде и г. Липецке в 2009–2010 гг. На первом этапе исследования приняли участие 40 страховых агентов, различающихся по возрасту, стажу работы, успешности деятельности (по финансовым показателям). На втором этапе в исследовании приняли участие 100 страховых агентов в возрасте от 21 до 60 лет. Общая численность респондентов составила 140 человек. Большинство опрошенных (95%) составили женщины. В исследовании приняли участие страховые агенты со стажем работы от 3 месяцев до 32 лет.

Методы. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе методом экспертного опроса были выявлены 7 основных трудных профессиональных ситуаций в деятельности страховых агентов.

На втором этапе исследования респонденты оценивали трудные профессиональные ситуации по степени субъективной сложности и выраженности эмоциональных переживаний в каждой ситуации. Для когнитивной оценки ситуаций использовался модифицированный опросник Н. Водопьяновой, Е. Старченковой «Шкала оценки стрессогенности ПТС на рабочем месте» [5]. Для оценки степени выраженности эмоциональных

переживаний в каждой ситуации использовалась специально составленная анкета оценки 15 негативных эмоций. Для оценки уровня профессиональной успешности использовался финансовый показатель суммы страховых сборов.

Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23. Для обработки данных использовались методы факторного анализа (метод главных компонент, варимакс вращение), дискриминантный анализ, множественный регрессионный анализ, корреляционный анализ г-Пирсона.

Анализ результатов исследования. На первом этапе исследования был получен список трудных профессиональных ситуаций в деятельности страховых агентов. Итоговый список включил 7 наиболее часто упоминаемых экспертами ситуаций: 1) клиент не пришел на встречу; 2) клиент относится с недоверием к специалисту; 3) конфликтная ситуация с клиентом; 4) организационные сложности в работе; 5) клиент высказывает возражения в процессе переговоров; 6) клиент недоволен обслуживанием; 7) сложности в расчете страхового тарифа.

Для определения структуры оценки трудных профессиональных ситуаций был проведен факторный анализ по общегрупповым показателям (см. табл. 1). В результате факторного анализа были выделены 5 факторов, суммарный процент объясняемой ими дисперсии составил 68,98%. Анализ проводился для переменных, обозначающих показатели оценки трудных профессиональных ситуаций – когнитивные и эмоциональные оценки. Когнитивные оценки включали в себя показатели

Таблица 1

Результаты факторного анализа показателей когнитивной и эмоциональной оценок в выборке страховых агентов

Показатели оценок	Факторы				
	1	2	3	4	5
Печаль	0,86				
Волнение	0,79				
Тревога	0,76				
Испуг	0,66				
Огорчение	0,58	0,51			
Раздражение		0,87			
Гнев		0,84			
Возмущение		0,78			
Обида	0,46	0,61			
Досада	0,49	0,50			
Разочарование		0,46			
Напряженность			0,87		
Значимость			0,82		
Продуктивность			0,80		
Неконтролируемость			0,70		
Отчаяние				0,79	
Бессилие				0,73	
Растерянность				0,63	
Подавленность				0,52	-0,50
Неопределенность					0,74
Частота			0,49		0,56

оценки ситуации на основе критериев стрессогенности Р. Лазаруса [15]. Для анализа были взяты факторы с собственным значением больше 1,0 после вращения. Правомерность проведения факторного анализа подтверждена критериями КМО и критерия Бартлетта ($p=0,000$). Для выявления структуры факторов использовался метод главных компонент и метод вращения с нормализацией Кайзера.

В фактор 1 (17,68% объясняемой дисперсии) вошли эмоциональные оценки «печаль», «волнение», «тревога», «испуг», «огорчение», «обида», «досада». Этот фактор был назван «беспокойство». Полученный результат указывает на важность учета перечисленных переживаний специалистов в процессе оценки ситуаций в качестве субъективно трудных. В фактор 2 (17,17% объясняемой дисперсии) вошли эмоциональные оценки «огорчение», «раздражение», «гнев», «возмущение», «обида», «досада», «разочарование». Данный фактор получил название «негодование». Данный фактор может быть связан с тем, что в процессе трудовой деятельности специалисты сталкиваются с необходимостью выражения своих эмоциональных состояний, однако в условиях взаимодействия с клиентами такая возможность затруднительна, что может оказывать влияние на психическое и физическое здоровье профессионала. В фактор 3 (15,10% объясняемой дисперсии) вошли когнитивные оценки ситуаций «напряженность», «значимость», «продуктивность», «неконтролируемость», «частота». Данный фактор был назван «угроза». Трудные профессиональные ситуации оцениваются страховыми агентами как вызывающие эмоциональную напряженность, имеющие значение для личного благополучия, оказывающие влияние на эффективность деятельности, мало поддающиеся собственному контролю и возникающие часто. Большинство параметров когнитивной оценки вошли в этот фактор, что свидетельствует о том, что когнитивная оценка представляет собой отдельную шкалу оценки ситуаций. В фактор 4 (11,65% объясняемой дисперсии) вошли эмоциональные оценки «отчаяние», «бессилие», «растерянность», «подавленность». Этот фактор был назван «депрессия». Переживание подобных эмоций может приводить к профессионально-личностным деструкциям. В фактор 5 (7,39% объясняемой дисперсии) вошли эмоциональная оценка «подавленность» и когнитивные оценки «неопределенность» и «частота». Данные показатели свидетельствуют

о том, что когда такие ситуации возникают часто, то они требуют вмешательства для их преодоления, что способствует уменьшению подавленности. Данный фактор можно интерпретировать как фактор активности при преодолении трудных профессиональных ситуаций. Он получил название «вовлеченность».

С целью определения влияния наиболее значимых когнитивных и эмоциональных оценок трудных профессиональных ситуаций на профессионально-демографические характеристики (возраст, стаж, успешность) был проведен множественный регрессионный анализ. В качестве предположения была выдвинута гипотеза, что параметры когнитивных и эмоциональных оценок будут вносить разный вклад в показатели возраста, стажа и успешности специалистов. Так как когнитивные и эмоциональные оценки влияют на ряд параметров деятельности, в качестве зависимых переменных рассматривались возраст, стаж и успешность, а независимых – оценки.

Результаты множественного регрессионного анализа показали, что параметры когнитивных оценок являются предикторами для показателя успешности деятельности (финансовые результаты специалистов). При этом в качестве показателей, связанных с успешностью выступают параметры «значимость», «продуктивность», «неопределенность». Если ситуация оценивается как менее значимая, влияющая на продуктивность деятельности и вызывающая меньше неопределенности, тем выше финансовая успешность специалистов.

Для дальнейшего анализа взаимосвязи оценок с характеристиками деятельности был проведен корреляционный анализ между параметрами оценок и профессионально-демографическими характеристиками специалистов. Результаты представлены в таблице 3.

Результаты корреляционного анализа подтвердили данные регрессионного анализа относительно характера взаимосвязей когнитивных с показателями успешности и также были обнаружены взаимосвязи между показателями эмоциональных оценок с характеристиками возраста и стажа. Наибольшее число взаимосвязей обнаружено у показателя возраста, как с когнитивными, так и с эмоциональными оценками. С увеличением возраста специалисты оценивают трудные про-

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа данных по влиянию когнитивных оценок на успешность страховых агентов

Параметры когнитивных оценок	Успешность		
	Коэффициент β	Скорректированный R^2	Значимость
Значимость	-0,278	0,039	0,000
Продуктивность	0,466	0,116	0,005
Неопределенность	-0,317	0,180	0,005

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между когнитивными и эмоциональными оценками трудных профессиональных ситуаций и профессионально-демографическими характеристиками (коэффициент корреляции r-Пирсона)

Оценки трудных профессиональных ситуаций	Возраст	Стаж	Успешность
<i>Когнитивные оценки</i>			
Повторяемость		-0,208*	-0,219*
Значимость	0,231*	0,199*	0,213*
Неопределенность	-0,266**	-0,322**	-0,220*
<i>Эмоциональные оценки</i>			
Испуг	-0,220*		
Возмущение	-0,205*		
Гнев	-0,265**		
Волнение	-0,236*		
Растерянность	-0,273**	-0,259**	

Примечание: ** – корреляция значима на уровне 0,01; * – корреляция значима на уровне 0,05.

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа данных по влиянию средних когнитивных оценок трудных профессиональных ситуаций на успешность страховых агентов

Когнитивные оценки	Успешность		
	Коэффициент β	Скорректированный R ²	Значимость
Ситуация 1	-0,214	0,036	0,034

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа между средними оценками трудных профессиональных ситуаций и профессионально-демографическими характеристиками (коэффициент корреляции r-Пирсона)

Оценки трудных профессиональных ситуаций	Возраст	Стаж	Успешность
<i>Когнитивные оценки</i>			
Ситуация 1		-0,242*	-0,214*
Ситуация 6	0,255*		
<i>Эмоциональные оценки</i>			
Ситуация 1	-0,340**	-0,232*	
Ситуация 3	-0,270**	-0,214*	

Примечание: ** – корреляция значима на уровне 0,01; * – корреляция значима на уровне 0,05.

фессиональные ситуации как более значимые для своего благополучия и как требующие меньшего вмешательства для их разрешения, все взаимосвязи с эмоциональными оценками отрицательные, с возрастом специалисты становятся более эмоционально устойчивыми. Показатель стажа имеет больше взаимосвязей с когнитивными оценками и только одну связь с эмоциональной оценкой «растерянность». Более опытные специалисты выше оценивают значимость ситуаций для своего благополучия и ниже частоту этих ситуаций, и свое вмешательство в ситуацию. Показатель успешности имеет взаимосвязи только с когнитивными оценками – с ростом успешности также увеличивается значимость, и снижается оценка повторяемости и необходимости вмешательства в ситуации.

Для анализа влияния специфики трудных профессиональных ситуаций на профессионально-демографические характеристики был проведен множественный регрессионный анализ, в котором в качестве предикторов выступали усредненные когнитивные и эмоциональные оценки по каждой

ситуации, в качестве зависимой переменной - показатель успешности. Результаты анализа представлены в таблице 4.

Результаты анализа показали, что средние когнитивные оценки ситуации 1 (клиент не пришел на встречу) являются предикторами для успешности. Когда ситуация оценивается специалистами в целом как менее стрессовая, финансовая успешность деятельности повышается. Для уточнения результатов регрессионного анализа был проведен корреляционный анализ между показателями когнитивных и эмоциональных оценок и профессионально-демографическими показателями (возраст, стаж, успешность).

Корреляционный анализ показал также взаимосвязи между средними эмоциональными и когнитивными оценками и показателями стажа и возраста. Когнитивная оценка Ситуации 1 помимо взаимосвязи с успешностью имеет обратную взаимосвязь также с показателем стажа, показатель возраста имеет прямую взаимосвязь с когнитивными оценками Ситуации 6 (клиент недоволен

обслуживанием). С возрастом стрессогенность данной ситуации повышается. Обнаружены также взаимосвязи средних эмоциональных оценок и показателей возраста и стажа для Ситуации 1 (клиент не пришел на встречу) и Ситуации 3 (конфликт с клиентом).

Выводы. Для прогноза успешности и надежности деятельности могут применяться вторичные факторы оценки трудных профессиональных ситуаций – «беспокойство», «негодование», «угроза», «депрессия», «вовлеченность».

Когнитивные и эмоциональные оценки трудных профессиональных ситуаций имеют разные взаимосвязи с профессионально-демографическими характеристиками. С показателями возраста и стажа связаны как когнитивные, так и эмоциональные оценки, с успешностью взаимосвязаны когнитивные оценки.

Существуют различия в характере взаимосвязей оценок и профессионально-демографических характеристик в зависимости от специфики трудных профессиональных ситуаций. Когнитивные оценки первой и шестой ситуаций связаны с возрастом, стажем и успешностью. Эмоциональные оценки первой и третьей ситуаций связаны только с возрастом и стажем.

Заключение. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы для прогнозирования профессиональной успешности и надежности специалистов страховой отрасли. Исследование показало, что оценка трудных профессиональных ситуаций является предиктором для финансовой успешности специалистов, что может быть использовано в психологической экспертизе в целях профессионального подбора кадров, адаптации и тренинговой работы со специалистами.

Библиографический список

1. Беленко Н.М. Негативные эмоциональные состояния социального работника в трудной ситуации взаимодействия с клиентами: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 180 с.
2. Бессонова Ю.В., Лазебная Е.О. Функциональная надежность и успешность профессиональной деятельности лиц опасных профессий: субъектный подход // *Личность профессионала в современном мире* / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 283–302.

3. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 288 с.

4. Брайт Б., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.

5. Водопьянова Н.В. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

6. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 318 с.

7. Зеленова М.Е. Психическая саморегуляция стресса у специалистов технического профиля // *Личность профессионала в современном мире* / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 866–878.

8. Керри Л. Купер, Филипп Дж. Дэйв, Майкл П. Драйсколл. Организационный стресс: Теории, исследования и практическое применение. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 336 с.

9. Леонова А.Б., Чернышева О.Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы. – М.: Радикс, 1995. – 448 с.

10. Эвисон Р., Пейн Р., Купер К. Помощь людям в управлении эмоциональными реакциями // *Эмоции и работа: Теории, исследования и методы применения.* – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. – С. 367–413.

11. Abe J.A.A., Izard C.E. The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory // *Cognition and Emotion.* – 1999. – № 13. – P. 523–549.

12. Ashforth, B.E., Humphrey, R.H. Emotional labor in service roles: The influence of identity // *Academy of Management Review.* – 1993. – № 18. – P. 88–115.

13. Evison R., Horobin R. Co-counselling. In J. Rowan, W. Dryden (Eds) *Innovative Therapy in Britain.* – Milton Keynes: Open University Press, 1988. – P. 85–109.

14. Keltner D., Gross J.J. Functional accounts of emotions // *Cognition and Emotion.* – 1999. – № 13. – P. 467–480.

15. Lazarus R. Thoughts on the relations between cognition and emotion // *American Psychologist.* – 1980. – № 37. – P. 1019–1024.

Харламенкова Наталья Евгеньевна
доктор психологических наук, профессор
Институт психологии РАН, г. Москва
nataly.kharlamenkova@gmail.com

Воронцов Сергей Анатольевич
кандидат медицинских наук
«ОС Подмоскowie» УДП РФ
siriusv@mail.ru

УГРОЖАЮЩЕЕ ЖИЗНИ ЗАБОЛЕВАНИЕ И ЕГО ОТДАЛЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ*

В статье представлены теоретико-эмпирические результаты исследования психологических последствий наличия в истории жизни взрослого человека опасного заболевания различной давности. В качестве психологических последствий рассматривается посттравматический стресс (ПТС) и сопряженная с ним психопатологическая симптоматика. Проверка основных гипотез проводится на выборке людей 50–80-летнего возраста (n=77), часть из которых имеет в своем опыте опасное заболевание. Предположение о наличии обратной связи между давностью травматического события и уровнем ПТС не подтвердилось. Выявлена U-образная инвертированная зависимость между давностью ПТС (критерий Nth), связанным с опасным заболеванием, и психопатологической симптоматикой. Полученные различия объясняются влиянием защитных механизмов, которые актуализируются при высоком уровне ПТС.

Ключевые слова: посттравматический стресс, опасное заболевание, давность травматического события, психопатологическая симптоматика.

В статье, опубликованной во втором номере за текущий год журнала Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» [5] были проанализированы психологические последствия влияния на людей разного возраста (31–50 лет и 51–83 года) таких жизненных событий как экономические лишения и угрожающие жизни заболевания. Выполняя исследование в рамках психологии посттравматического стресса, мы имели возможность выявить как актуально существующие угрозы, так и психологические последствия тех событий, которые произошли с человеком давно, в том числе и в детском возрасте, но которые до сих пор остаются для него значимыми, глубоко переживаются им. В полной мере это удалось показать как при анализе событий, связанных с экономическими лишениями, так и при анализе событий, связанных с опасными заболеваниями. Разница между ними оказалась лишь в том, что экономическое неблагополучие, угроза обнищания, в основном, определяется социально-экономическими факторами (уровнем развития общества, наличием/отсутствием экономических кризисов, финансовыми проблемами, существующими в социуме и др.), а угроза здоровью и ее интенсивность сопряжены с возрастом и личной историей жизни человека.

Цель настоящей работы состоит в более детальном исследовании психотравмирующего влияния на человека соматических заболеваний и изучении психологических последствий этого влияния.

Широко известно, что процесс лечения и его результаты во многом зависят от отношения человека к своей болезни и ее осознания. Благодаря работам Р.А. Лурия совокупность представлений

о заболевании стали обозначать термином «внутренняя картина болезни», которая детально и на высоком уровне обобщения исследована в отечественной клинической психологии (В.В. Николаева, А.Ш. Тхостов, Г.А. Арина, А.Б. Смулевич и др.).

Для исследований, которые возникают на стыке психологии и медицины, актуальным остается вопрос о ближайших последствиях болезни, на течение которой влияет целая совокупность факторов, в том числе психологических, а также вопрос об отдаленных последствиях заболевания, которые нарушают привычный ритм жизни, часто связаны с фиксацией на нем, приводят к рецидивам болезни. С ухудшением состояния пациентов, перенесших сердечно-сосудистые, онкологические заболевания, серьезные травмы, операции, в том числе и на сердце, связывают развитие депрессивных состояний [6], тревожность и фобическую тревожность [10], снижение интереса к социальному взаимодействию [3; 9]. Обычно, тревожность, депрессию, паранойяльные симптомы соотносят с непосредственным, острым эмоциональным состоянием человека. Например, в исследовании Д. Хопко с коллегами уровень депрессии у пациентов с диагнозом «рак молочной железы» (РМЖ) сопоставляли между собой на разных этапах лечения и в соответствии с разными показателями – медицинскими, социальными, клинико-психологическими и др. Большое внимание уделяли начальному этапу лечения, на котором, как оказалось, уровень депрессии в меньшей степени соотносится со средовыми факторами, но в большей – с тревожностью. В исследовании отмечается, что депрессия является модератором результативности лечения и его оценки сразу после его завершения и спустя 12 месяцев [8].

* Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО РФ № 0159-2016-0010.

Отдаленные психологические последствия перенесенных заболеваний, особенно в пожилом возрасте, изучены в меньшей степени, хотя, как известно, могут отсрочено проявляться в виде комплекса признаков посттравматического стресса – ПТС [2; 3; 7 и др.]. В исследовании Н.В. Тарабриной с коллегами показано, что у 65,3% пациенток с диагнозом РМЖ отмечается посттравматический стресс разной степени выраженности, из них у 24% уровень ПТС соответствует клинической картине посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), а у 41,3% пациенток отмечались отдельные реакции ПТС, соответствующие одному или более критериям диагностики ПТСР [3, с. 81]. В этом же исследовании была проведена диагностика сопряженности уровня ПТС и психопатологической симптоматики, которая показала, что при высоком ПТС, коррелирующим с клинической картиной ПТСР, уровень показателей по шкалам Соматизация, Обсессивность-Компульсивность, Межличностная сензитивность, Депрессия, Тревожность, Психотизм выше, чем у остальных респондентов. В связи с этим в работах Н.В. Тарабриной подчеркивается, что уровень выраженности психопатологической симптоматики является не предиктором, а *результатом* травматического воздействия стрессоров, который проявляется в совокупности с симптомами ПТСР и подтверждает правомерность изучения «посттравматического стресса как психологического новообразования... которое возникает в результате воздействия стрессоров высокой интенсивности» [2, с. 270].

В настоящем исследовании была поставлена задача оценить уровень посттравматического стресса, вызванного воздействием такого травматического стрессора как угрожающее жизни заболевание.

Предмет исследования – уровень посттравматического стресса, связанного с угрожающим жизни заболеванием, и его связь с давностью травматического события и психопатологической симптоматикой.

Объект исследования – респонденты в возрасте от 51 до 80 лет, средний возраст 63,7 лет (n=60 жен., n=17 муж.)¹. Сравнение анализируемых показателей с учетом переменной «пол» позволило выявить различия только по двум переменным – Индексу травматичности (ИТ) и Тревожности (ANX), что стало основанием проведения статистического анализа данных на выборке в целом.

Гипотеза исследования: угрожающее жизни заболевание – это стрессор высокой интенсивности, психологическими последствиями которого является посттравматический стресс и сопряженная с ним психопатологическая симптоматика – соматизация, депрессия, межличностная сензитивность, фобическая тревожность и психотизм; давность травматического события связана с уров-

нем посттравматического стресса по принципу обратной зависимости.

Процедура и методы исследования. С каждым респондентом проводилась индивидуальное обследование с использованием *Опросника травматических событий* (LEQ), адаптированного на русский язык Н.В. Тарабриной с коллегами [1]. Методика включает в себя 36 описаний травматических событий. Два последние пункта опросника (37 и 38) сформулированы в свободной форме. Респонденту предлагается отметить было ли в его жизни то или иное событие, указать возраст, в котором оно произошло и отметить на 5-балльной шкале степень влияния этого события на субъекта за последний год. Все события объединены в четыре раздела: криминальные события (кражи, ограбления); природные катастрофы и общие травмы (аварии, стихийные бедствия, несчастные случаи); другие события (развод родителей, экономическая нужда, эмоциональное оскорбление, болезни собственных детей и др.); ситуации физического и сексуального насилия. Каждый раздел содержит от 4 до 14 пунктов с описанием различных ситуаций, потенциально относящихся к психотравмирующим событиям. По результатам опросника подсчитывался Индекс травматичности, определяемый делением суммарного показателя травматических событий на количество пережитых травм. Вывод о наличии признаков посттравматического стресса делается на основании величины Индекса травматичности выше 3 баллов. Индекс травматичности ниже 2 баллов говорит об отсутствии признаков посттравматического стресса. В настоящем исследовании, кроме общего индекса травматичности, учитывалась оценка респондентом пункта 16 опросника, в котором сформулирован вопрос о том, было ли у обследуемого человека серьезное или опасное заболевание. Путем деления оценки п. 16 на ИТ подсчитывался вклад этого показателя в общий индекс, обозначенный символом Hth.

Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-r Revised, SCL-90-R), создан Л. Депогатисом, адаптирован Н.В. Тарабриной [1]. Опросник включает в себя 90 пунктов и используется для определения паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц. Ответы на 90 пунктов подсчитываются и интерпретируются по 9-ти основным шкалам симптоматических расстройств: Соматизация – Somatization (SOM), Обсессивность–компульсивность – Obsessive-Compulsive (O-C), Межличностная сензитивность – Interpersonal Sensitivity (INT), Депрессия – Depression (DEP), Тревожность – Anxiety (ANX), Враждебность – Hostility (HOS), Фобическая тревожность – Phobic Anxiety (PHOB), Паранойальные симптомы – Paranoid Ideation (PAR), Психотизм – Psychoticism (PSY) и по трем обобщенным

шкалам второго порядка: общий индекс тяжести симптомов (GSI), индекс наличного симптоматического дистресса (PSDI), общее число утвердительных ответов (PST).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета STATISTIKA 7.0. Использовались описательная статистика, коэффициент корреляции Спирмена (r_s), U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Крускала-Уоллиса.

Данные исследования показали, что у 40 из 77 опрошиваемых человек было заболевание, которое они оценили как опасное. Чаще всего называли онкологические, сердечно-сосудистые заболевания, травмы, операции, трудные роды, давние детские инфекционные болезни и др. Интересно отметить, что за исключением последних пяти лет, события распределились по их давности более или менее равномерно: в интервале от 0 до 5 лет назад названо 10 событий (инфаркты, инсульты, онкология), от 6 до 10 лет – 6 событий, от 11 до 20 лет – 8 событий, от 21 до 30 лет – 7 событий, от 31 до 40 лет – 6 событий и от 51 до 55 лет назад – 3 события (гепатит, скарлатина, аппендицит). С целью иллюстрации мы указали конкретные заболевания только для двух интервалов.

В ходе опроса, респондентов просили оценить по 5-бальной шкале, насколько это событие — опасная болезнь, продолжает влиять на их жизнь (например, что-то все время напоминает об этом событии, снятся тяжелые сны, связанные с ним, и т.д.). Обобщая полученные данные отметим, что из всех событий 18 были оценены 1 и 2 баллами, 11 – 3 баллами и 9 событий – 4 и 5 баллами.

Проверка гипотезы, в которой был поставлен вопрос о сопряженности давности травматического события и уровня ПТС, показала, что такая связь отсутствует ($r_s = -0,09$). При этом разбиение всех данных на группы позволило выяснить следующее: при давности события от 20 лет и меньше коэффициент корреляции (r_s) равен $-0,15$, при давности от 21 года и больше $r_s = -0,33$, а при интервале от 25 лет и больше, $r_s = -0,47$. Несмотря на наличие такой интересной тенденции, ни один из показателей коэффициента корреляции не оказался значимым. Тем не менее, этот результат можно обсуждать. Он говорит о том, что, если событие произошло относительно недавно, в пределах 10 лет, то уровень стресса бывает и высоким, и низким. Это, по-видимому, зависит от целого ряда особенностей, возрастных ресурсов, социальной поддержки и др. Однако, по мере увеличения срока давности опасного заболевания, т. е. от 25 лет и больше, возникает тенденция уменьшения уровня ПТС по мере увеличения срока давности травмы. В целом же можно сказать, что предположение о связи давности травматического события – опасного заболевания и уровня ПТС, не подтвердилось. Для

проверки выявленной выше тенденции, необходимо значительное увеличение выборки с учетом разных сроков давности травматического события.

Основная часть гипотезы содержит предположение о том, что угрожающее жизни заболевание – это стрессор высокой интенсивности, психологическими последствиями которого является посттравматический стресс и сопряженная с ним психопатологическая симптоматика – соматизация, депрессия, межличностная сензитивность, фобическая тревожность и психотизм.

Для проверки этого предположения, сначала по данным Опросника выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R), сравнили между собой две группы респондентов – имеющих в анамнезе ($n=40$) и не имеющих ($n=37$) опасное для жизни заболевание. Сравнение показало, что различия наблюдаются по шкалам Соматизация ($U=501,5$, $p=0,02$), Обсессивность-компульсивность ($U=493,0$, $p=0,01$), Межличностная сензитивность ($U=472,0$, $p=0,006$), Фобическая тревожность ($U=539,5$, $p=0,04$), Психотизм ($U=489,5$, $p=0,01$). Все показатели выше в группе респондентов, имеющих в анамнезе угрожающее жизни заболевание.

В проведенном сравнении не был учтен уровень ПТС, связанный с отсроченным переживанием по поводу опасного заболевания, поэтому для дальнейшего анализа данные каждого респондента по 16 пункту опросника LEQ были сопоставлены с его показателем ИТ по всему опроснику. Это было сделано для того, чтобы соотнести психологическую симптоматику не с общим показателем ИТ по всем событиям, а с тем, какое влияние на ИТ оказывает оценка влияния угрожающего жизни заболевания и его психологических последствий. Эта относительная оценка была обозначена символом Nth (от англ. health – здоровье). Среднее значение по этому показателю равно 0,138, медиана – 0,11, нижний квартиль – 0,08, верхний квартиль – 0,17. По показателю Nth выборку разделили на три группы: с низким ($n=8$ чел.), со средним ($n=21$ чел.) и с высоким Nth ($n=11$ чел.).

Сравнение трех групп с помощью критерия Крускала-Уоллиса позволило выявить различия по большинству шкал опросника SCL-90-R: Соматизации ($H=9,8$, $p=0,007$), Межличностной сензитивности ($H=6,2$, $p=0,046$), Тревожности ($H=6,6$, $p=0,04$), Фобической тревожности ($H=8,1$, $p=0,02$), Паранойяльным симптомам ($H=6,4$, $p=0,009$), общему индексу GSI ($H=8,2$, $p=0,02$), что стало основанием для того, чтобы считать, что с увеличением показателя Nth, увеличивается и уровень психопатологической симптоматики. Однако, попарное сравнение групп выявило интересную закономерность, которую, безусловно необходимо верифицировать на большей по объему выборке.

Статистический анализ данных (критерий Манна-Уитни), как и ожидалось, выявил разли-

чия между первыми двумя группами — с низким и средним Nth по: Соматизации ($U=22,0$, $p=0,003$), Тревожности ($U=32,5$, $p=0,01$), Фобической тревожности ($U=27,0$, $p=0,006$), Психотизму ($U=30,0$, $p=0,02$), общему индексу GSI ($U=36,0$, $p=0,02$). По всем выявленным показателям уровень психопатологической симптоматики оказался выше во второй группе. Статистические различия были получены и между группами со средним и высоким Nth по шкалам: Соматизация ($U=64,0$, $p=0,06$, в тенденции) Обсессивность-компульсивность ($U=49,0$, $p=0,01$), Межличностная сензитивность ($U=53,0$, $p=0,02$), Тревожность ($U=59,5$, $p=0,04$), Фобическая тревожность ($U=60,5$, $p=0,04$), Психотизм ($U=47,5$, $p=0,01$), индексу GSI ($U=46,0$, $p=0,009$), но все показатели оказались выше в группе со средним Nth. Различия между группами с низким и высоким Nth выявлены не были. Иными словами, по нашим данным, уровень психопатологической симптоматики связан с уровнем ПТС по принципу инвертированной U-образной зависимости.

Комментируя полученные различия важно отметить, что при тяжелых соматических заболеваниях человек склонен к диссимуляции симптомов болезни, что не является абсолютно новым результатом, но лишь подтверждает хорошо известную закономерность о том, что при тяжелых соматических заболеваниях внутренняя картина болезни может быть особым образом искажена [4]. Значимость полученных нами данных состоит в выявлении направленности искажения психопатологических симптомов. На фоне наиболее выраженных различий между людьми с низким и средним Nth, которые обнаружены по показателям Соматизации, Тревожности, Фобической тревожности и Психотизму, подтверждающими выдвинутую гипотезу, наиболее явные различия между группами со средним и высоким Nth оказались иными. Это различия по Обсессивности-компульсивности, Межличностной сензитивности, Депрессии, Психотизму, индексу GSI. Полученные данные показывают, что при умеренном уровне ПТС, вызванном опасным заболеванием, человек может дать оценку своей тревоге по поводу появившихся у него соматических симптомов, которые, скорее всего, усиливаются вследствие такой фиксации на них. Причем показатели по этим шкалам настолько высоки, что их дальнейшее повышение, сопряженное с ПТС, привело бы к невозможности нормального функционирования человека. Видимо поэтому при высоком уровне ПТС актуализируются защитные психологические механизмы, которые проявляются в виде отрицания симптомов. Наиболее тревожными для человека с высоким ПТС оказались названные нами выше Обсессивность-компульсивность, Межличностная сензитивность, Депрессия, Психотизм, а также в меньшей степени сама тревога. В целом это те показатели, которые в своих

разнообразных проявлениях связаны с отчуждением от социума и переживаемые как ощущение давления извне, вынужденное поведение, или как чувство дискомфорта и неуверенности в межличностных отношениях, или как необходимость избегания социальных контактов.

Полученные нами данные подтверждаются и тем, что между группами с отсутствием в анамнезе опасного заболевания ($n=37$), а также с наличием такого заболевания и низким ПТС, не выявлены различия по психопатологической симптоматике. Отсутствие таких различий между группой с отсутствием в анамнезе опасного заболевания и группой наличием такого заболевания, но с высоким ПТС, подтверждает основной результат исследования, согласно которому посттравматический стресс, вызванный интенсивным стрессором «опасное заболевание» сопровождается повышением психопатологической симптоматики, прежде всего по шкалам тревожности; при значительном повышении уровня ПТС наблюдается тенденция снижения психопатологической симптоматики до уровня нормы, которое, по-видимому, вызвано не отсутствием, а отрицанием негативных переживаний.

Выводы

1. Предположение о связи давности травматического события – опасного заболевания и уровня посттравматического стресса, не подтвердилось, что является важным аргументом в пользу того, признаки посттравматического стресса могут проявляться вне зависимости от фактора времени и давности травматического события.

2. Связь посттравматического стресса и психопатологической симптоматики подтвердилась для умеренного уровня ПТС. Высокие показатели посттравматического стресса, обусловленного отсроченным влиянием на психическое состояние человека опасного заболевания, сопряжены с низкими значениями психопатологической симптоматики, что рассматривается как следствие актуализации защитных механизмов.

Примечание

¹ В сборе эмпирических данных принимала участие Л.Ш. Мустафина.

Библиографический список

1. Тарабрина Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 2: Бланки методик. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2007. – 77 с.
2. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.
3. Тарабрина Н.В., Ворона О.А., Курчакова М.С., Падун М.А., Шаталова Н.Е. Онкопсихология: посттравматический стресс у больных

раком молочной железы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 175 с.

4. *Тхостов А.Ш.* Осознание заболевания у онкологических больных // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1984. – № 12. – С. 1839–1884.

5. *Харламенкова Н.Е.* Интенсивный стресс и психологическая безопасность личности в пожилом возрасте // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 122–126.

6. *de Miranda Azevedo R., Roest A.M., Carney R.M., Denollet J., Freedland K.E., Grace S.L., Hosseini S.H., Lane D.A., Parakh K., Pilote L., de Jonge P.* A bifactor model of the Beck Depression Inventory and its association with medical prognosis after myocardial infarction // Health Psychology. – 2016 Jun. – Vol. 35(6). – P. 614–624.

7. *Habibović M., van den Broek K.C., Alings M., van der Voort P.H., Denollet J.* Posttraumatic stress 18 months following cardioverter defibrillator implantation: shocks, anxiety and personality // Health Psychology. – 2012 Mar. – Vol. 31(2). – P. 186–193.

8. *Hopko D.R., Clark C.G., Cannity K., Bell J.L.* Pretreatment depression severity in breast cancer patients and its relation to treatment response to behavior therapy // Health Psychology. – 2016 Jan. – Vol. 35(1). – P. 10–18.

9. *Low C.A., Stanton A.L.* Activity disruption and depressive symptoms in women living with metastatic breast cancer // Health Psychology. – 2015 Jan. – Vol. 34(1). – P. 89–92.

10. *Versteeg H., Baumert J., Kolb C., Pedersen S.S., Denollet J., Ronel J., Ladwig K.-H.* Somatosensory amplification mediates sex differences in psychological distress among cardioverter-defibrillator patients // Health Psychology. – 2010 Sep. – Vol. 29(5). – P. 477–483.

Миронова Татьяна Ивановна

доктор психологических наук, профессор

Фетискин Николай Петрович

доктор психологических наук, профессор

Костромской государственной университет

mironova@ksu.edu.ru, nikfet@kmtn.ru

ФАКТОРЫ ЛАТЕНТНОЙ СТРЕССОГЕННОСТИ И МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЗАЩИТ У ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ*

Статья посвящена изучению факторов латентной стрессогенности у детей с отклонениями в соматическом развитии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что стрессогенность соматически ослабленных детей перекрывается акцентом на диагнозе их медицинских заболеваний и выпаданием из поля зрения деформирующих воздействий латентных стрессоров. Итогом работы явилось выявление уровней соматического здоровья, определение парциальных составляющих психоэмоционального самочувствия, стрессочувствительности, интолерантности к стрессорам. Показана значимость стрессогенности в проявлениях разных типов дезадаптации и непродуктивных психозащитных механизмов у детей с отклонениями в соматическом развитии.

Ключевые слова: латентная стрессогенность, соматические отклонения, уровни здоровья, самочувствие, дезадаптивность, психозащитные механизмы.

Соматические заболевания являются второй по значимости, после органических повреждений головного мозга, причиной вызывающей нарушения психофизического здоровья детей и затрудняющей их личностно-социальное развитие и успешное обучение.

В современной зарубежной психологии существует даже специальное направление «педиатрическая психология» («Pediatric Psychology»), целью которого является разработка научных и практических аспектов психологического сопровождения детей и подростков с различными соматическими заболеваниями [10, с. 56–75].

В этой связи ряд авторов отмечают, что соматические заболевания создают особую дефицитарную ситуацию развития. Даже не осознавая сути заболевания, ее последствий, дети попадают в ситуацию выраженных ограничений, влияющих на активность, самочувствие, адаптивность и включенность в этот процесс непродуктивных психологических защит [1, с. 40–62; 6, с. 159–160; 6, с. 202–206; 8, с. 76–78].

Наиболее ранним возникающим состоянием нервно-соматической ослабленности, создающей определенные трудности для психофизического и эмоционального развития ребенка, является стрессогенность, трактуемая в психосоматике, как невропатия. Следуя этому, отдельные авторы к числу ее основных признаков относят: эмоциональную неустойчивость, проявляемой в повышенной склонности к эмоциональным расстройствам, беспокойству, быстрому возникновению аффектов, раздражительной слабости, стрессочувствительности; вегетативную дистонию, расстройство нервной системы, регулирующей работу внутренних органов; нарушение сна в виде затрудненного засыпания, ночных страхов; ухудшение обмена веществ, склонность к аллергии с различ-

ными проявлениями, повышенной чувствительности к инфекциям и др. [5, с. 73–78; 6, с. 159–160; 7, с. 19–22].

В целом, общая соматическая ослабленность, это, прежде всего, снижение соматических психозащитных сил. При этом болезнь часто начинается с какого-то сильного эмоционального переживания, связанного, например, с трудностями адаптации, детско-родительскими отношениями, аритмичностью успеваемости и др. Следует отметить и то, что многие психосоматические заболевания, ранее характерные для взрослой части популяции, все чаще диагностируются в детско-подростковом возрасте.

Психосоматические расстройства в детском возрасте занимают пограничное положение между телесными и психоэмоциональными болезнями. Причиной их является эмоциональное неблагополучие ребенка, а поэтому они относятся к телесным или соматическим нарушениям. К сказанному следует добавить, что количество детей с хронической соматической патологией неуклонно растет. Принимая значимость соматической ослабленности современных детей необходимо отметить, что многие специалисты медико-психологического профиля, занимающиеся реабилитацией их здоровья далеко не всегда обращают внимание на доминирование у них латентной хронической стрессогенности, оказывающей деформирующее воздействие на здоровье ребенка в латентной форме. Думается, что именно стрессонаполненность соматически ослабленных детей является одной из причин генеза и углубления их внутренней картины болезни. Судя по указанной выше медико-психологической симптоматике детей с отклонениями в соматическом развитии, нельзя не заметить того, что существенное место в ней занимает латентная стрессогенность, приобретающая со временем хроническую форму.

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) проект № 15-06-10868/15.

Основываясь на актуализации латентной стрессогенности у детей с соматической ослабленностью, проведенное нами эмпирическое исследование было ориентировано на выявление уровней соматических отклонений, как индикаторов состояния их здоровья, а также изучения особенностей стрессогенности у них в процессе жизнедеятельности. Среди стрессогенных факторов у детей с соматической ослабленностью, на наш взгляд, немаловажную роль играют различные проявления дезадаптивности, способствующие актуализации непродуктивных механизмов психозащит, используемых детьми в качестве ресурсов стрессовладания [7, с. 19–22; 11, с. 209–215].

В связи с этим данное эмпирическое двухлетнее исследование посвящено проверке указанных выше гипотетических положений. В ходе исследования было занято 120 учащихся разного пола Костромского лицея № 27.

Комплексы психодиагностического инструментария были ориентированы, прежде всего, на выявление уровней состояния здоровья, уровневые проявления самочувствия, факторы стрессогенности, типы адаптивного поведения, психозащитные механизмы. Методики указанных психодиагностических комплексов, отражены в работах [3, с. 44–45; 4, с. 322, с. 441; 9, с. 147–151; 12, с. 44–53; 13, с. 92].

Следуя заданной логике исследования, изучение уровней соматической ослабленности обнаружило, независимо от половых различий, доминирование высокого уровня хронических заболеваний. В группе юношей выраженность данного показателя проявлялась на уровне 56,0% , а в группе девушек несколько выше – 68,0%. Подобные тенденции имели место и по показателям усталости и чувстве психоэмоциональной опустошенности. Достоверность статистических различий между группами с высокими и низкими показателями по всем трем параметрам была статистически значимой ($p < 0,01$).

Характеризуя результаты (табл. 1), можно отметить, что доминирование хронических заболеваний субъективно выражалось в том, что состояние слабости и болезненности угнетающе воздействовали не только на самих исследуемых, но и на их окружение. Дети часто испытывали болезненные ощущения и состояния психофизического дискомфорта. Они не успевают окрепнуть, как заболева-

ют вновь. Родители нервничают, и их состояние и тревога передаются ребенку. Их раздражает сама необходимость лечения. То они у врача, то врач у них. Лекарства, процедуры, исколотое тело, ребенок не понимает происходящего. Для него всё это – стресс, насилие, страх, беда. Такой ребенок становится плаксивым, капризным, возбудимым, раздражительным [10, с. 56–57].

Исследование особенностей самочувствия у детей с соматической ослабленностью здоровья, по таким парциальным показателям, как высокоуровневая выраженность астении, утомления, депрессивности, ситуационной тревожности, пассивности, отношения к жизненным ситуациям, уныния, низкого тонуса, напряженности, тревожности, низкой самооценки здоровья, психосоциального стресса и низкой удовлетворенностью жизни, показало высокую выраженность указанных показателей, как в группах юношей, так и девушек. Вместе с тем следует отметить, что уровень выраженности многих показателей был на статистически значимом уровне ($p < 0,01$) выше в юношеских группах, по сравнению с группами девушек. Вместе с тем, у последних отмечалась и другая тенденция. Так, например, в группе девушек показатели умеренной астении, пассивности отношения к жизненным ситуациям, неудовлетворенности жизнью, самооценки здоровья были ниже, по сравнению с группами юношей (табл. 2).

Анализ результатов методов опроса и беседы показал, что у детей с ослабленным здоровьем возникновение нервозности, раздражительности, плаксивости, капризности начинается именно в период, после соматических или инфекционных заболеваний. Примером сказанного выступают нарушения жизнедеятельности при таком психоэмоциональном состоянии, как депрессия. Беспокойство и плач сменяются у них апатией, безразличием к жизнедеятельности, что, в конечном счете, отражается на затормаживании психического развития. У некоторых детей депрессивные расстройства нередко приобретали форму вполне определенных болезней – их принято называть психосоматозами. Нейродермит, бронхиальная астма, язва желудка, колит, мигрень, сосудистая дистония, ожирение – при любом из этих заболеваний резко ухудшается самочувствие ребенка. Имеют место такие случаи, когда болезнь «непонятна»: выраженность и оби-

Таблица 1

Выборочные показатели самооценки состояния здоровья у исследуемых с соматическими отклонениями

Методики исследования	Исследуемые показатели	Уровневые проявления					
		высокий		средний		низкий	
		Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Самооценка состояния здоровья (А. Варс)	Наличие хронических заболеваний	56,0 ^{xx}	68,0 ^{xx}	29,0	24,0	19,0 ^{xx}	8,0 ^{xx}
Индекс психоэнергетической опустошенности (Г.С. Никифоров)	Усталость	52,0 ^{xx}	61,0 ^{xx}	35,0	29,0	13,0 ^{xx}	10,0 ^{xx}
	Опустошенность	31,0 [*]	46,0 ^{xx}	52,0	40,0	17,0 [*]	14,0 ^{xx}

Условные обозначения: пол исследуемых: Ю – юноши; Д – девушки;

статистическая достоверность сравниваемых показателей: ^{xx} – $p < 0,01$; ^{*} – $p < 0,05$.

Таблица 2

Уровневые проявления самочувствия у исследуемых с соматическими отклонениями

Методики исследования	Исследуемые показатели	Уровневые проявления					
		высокий		средний		низкий	
		Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Астения (И.К. Шац)	Выраженная астения	48,0 ^{xx}	59,0 ^x	39,0	16,0	13,0 ^{xx}	25,0 ^x
	Умеренная астения	34,0 ^x	15,0 ^x	45,0	23,0	56,0 ^x	32,0 ^x
	Реакция утомления	19,0	25,0 ^x	16,0	39,0	11,0	43,0 ^x
Уровень депрессии (А. Бек)	Депрессивность	42,0 ^x	62,0 ^{xx}	29,0	31,0	19,0 ^x	7,0 ^{xx}
Уровень ситуационной тревожности (И. Спилберг, Ю. Ханин)	Ситуационная тревожность	53,0 ^{xx}	65,0 ^{xx}	33,0	31,0	14,0 ^{xx}	4,0 ^{xx}
Доминирующие состояния (Л.Н. Куликов)	Пассивное отклонение к жизненным ситуациям	61,0 ^{xx}	51,0 ^{xx}	28,0	43,0	11,0 ^{xx}	4,0 ^{xx}
	Уныние	48,0 ^{xx}	62,0 ^{xx}	34,0	29,0	18,0 ^{xx}	11,0 ^{xx}
	Низкий тонус	52,0 ^{xx}	65,0 ^{xx}	41,0	31,0	7,0 ^{xx}	4,0 ^{xx}
	Напряженность	64,0 ^{xx}	73,0 ^{xx}	22,0	24,0	14,0 ^{xx}	3,0 ^{xx}
	Тревожность	48,0 ^x	56,0 ^{xx}	32,0	27,0	20,0 ^x	13,0 ^{xx}
	Неустойчивость эмоционального тона	67,0 ^{xx}	72,0 ^{xx}	19,0	23,0	14,0 ^{xx}	5,0 ^{xx}
Психоэмоциональная напряженность (О.С. Копина и др.)	Самооценка здоровья	19,0 ^{xx}	15,0 ^{xx}	32,0	28,0	49,0 ^{xx}	57,0 ^{xx}
	Психосоциальный стресс	51,0 ^{xx}	63,0 ^x	28,0	22,0	21,0 ^{xx}	15,0 ^{xx}
	Удовлетворенность жизнью	21,0 ^x	16,0 ^{xx}	34,0	25,0	55,0 ^x	59,0 ^{xx}

Условные обозначения: пол исследуемых: Ю – юноши; Д – девушки; статистическая достоверность сравниваемых показателей: ^{xx} – $p < 0,01$; ^x – $p < 0,05$.

лие жалоб, интенсивность болей, снижение общего тонуса, ослабленность не находят подтверждения в анализах и рентгеновских снимках. Отсутствие подтверждения какой-либо серьезной болезни должно заставлять задуматься о психоэмоциональном неблагополучии ребёнка [2, с. 15–35].

Физически слабому, болезненному ребенку грозит и тревожно-мнительное воспитание. Ребенок со временем окрепнет, а последствия тревожного отношения близких к слабости или болезненности останутся на всю последующую жизнь. Эта проективная тенденция подкрепляется тем, что помимо доминирования депрессивных переживаний (уныние, пассивность, низкая самооценка здоровья и тонуса, неудовлетворенность жизнью и тревожности) у исследуемых отмечались и повышенные показатели напряженности (на уровне 64–73%) и психосоциального стресса (51,0–63% случаев), очевидно, вызванные ожиданием и субъективной оценкой неизлечимости своих болезней (табл. 2).

В целом многие из отмеченных показателей самочувствия свидетельствуют о проявлении стрессовых состояний в формах повышенной депрессивности, напряженности и психосоциального стресса. Результаты специального изучения уровня стрессогенности в соматически ослабленных группах подтвердили тенденции, выявленные при изучении самочувствия.

Из данных таблицы 3 следует, что для исследуемых с соматическими отклонениями характерны повышенная стрессочувствительность, проявляемая в формах устойчивых проявлений стресса, склонности к излишним осложнениям и реакциям на труднопреодолимые обстоятельства, предрасположенности к соматическим заболеваниям, деструктивным способам стрессосовладания,

а также низкая способность переносить стрессовые состояния и высокие проявления симптомов дистресса (соматизация, депрессии, тревожности и обсессивно-компульсивных расстройств).

Сравнительный анализ стрессогенности в мужских и женских группах обнаружил, за исключением пониженных показателей соматизации и обсессивно-компульсивных расстройств в группах девушек, доминирование на статистически значимом уровне ($p < 0,01$) таких факторов стрессогенности как, например: склонность к усложнению событий, повышенные реакции на труднопреодолимые обстоятельства, хронические проявления стрессовых состояний, интолерантность к стрессорам, а также высокую выраженность проявлений дистресса в форме депрессии, тревожности, соматизации (табл. 3). Доминирование же показателей конструктивного стрессовладания, сопротивляемости стрессам, соматизации, и обсессивно-компульсивных расстройств в мужских группах оказалось в два раза ниже по сравнению с деструктивными (табл. 3). Высокие показатели дистресса в форме соматизации в мужских группах, как разновидности психозащитных реакций, возникали не только при депрессии, но и при состояниях тревоги разной степени выраженности. Ожидание воображаемой опасности, неуверенность, беспокойство, сильное волнение, отрицательное отношение к ситуации, к необходимости действовать в ней нарушают дееспособность личности. Наряду с психическими проявлениями страха и сниженного настроения возникают и такие периферические реакции, как бледность или покраснение кожи, потливость, дрожание рук. Встречаются у таких детей и так называемые панические расстройства: признаки сердцебиения, болей в области сердца,

Таблица 3

Выборочные проявления стрессогенности у исследуемых с отклонениями в соматическом развитии

Методики исследования	Исследуемые показатели	Уровневые проявления					
		высокий		средний		низкий	
		Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Определение уровня стрессочувствительности (Г.С. Никифоров)	Повышенные реакции на труднопреодолимые обстоятельства	37,0 ^x	60,0 ^{xx}	41,0	32,0	22,0 ^x	8,0 ^{xx}
	Склонность к усложнению	55,0 ^{xx}	71,0 ^{xx}	31,0	22,0	14,0 ^{xx}	7,0 ^{xx}
	Предрасположенность к соматическим заболеваниям	52,0 ^{xx}	68,0 ^{xx}	43,0	31,0	15,0 ^{xx}	9,0 ^{xx}
	Деструктивные способы преодоления стрессов	63,0 ^{xx}	37,0 ^{xx}	29,0	56,0	8,0 ^{xx}	5,0 ^{xx}
	Конструктивные способы преодоления стрессов	31,0	41,0 ^x	38,0	35,0	31,0	24,0 ^x
	Стабильность проявлений стресса	48,0 ^{xx}	57,0 ^{xx}	35,0	36,0	18,0 ^{xx}	7,0 ^{xx}
Ситуативная оценка сопротивляемости стрессам (Г.С. Никифоров)	Способность переносить стрессовые состояния (толерантность к стрессорам)	31,0	24,0 ^x	37,0	29,0	32,0	46,0 ^x
Самооценка выраженности симптоматики дистресса (А. Дерогатис)	Соматизация	56,0 ^{xx}	43,0 ^x	39,0	32,0	6,0 ^{xx}	25,0 ^x
	Обсессивно-компульсивные расстройства	61,0 ^{xx}	39,0	27,0	31,0	12,0 ^{xx}	30,0
	Депрессия	32,0 ^x	57,0 ^{xx}	46,0	30,0	22,0 ^x	13,0 ^{xx}
	Тревожность	29,0	54,0 ^{xx}	38,0	35,0	33,0	11,0 ^{xx}

Условные обозначения: пол исследуемых: Ю – юноши; Д – девушки; статистическая достоверность сравниваемых показателей: ^{xx} – $p < 0,01$; ^x – $p < 0,05$.

Таблиц 4

Типы адаптивного поведения у исследуемых с соматическими отклонениями

Методики исследования	Выборочные исследуемые показатели	Уровневые проявления					
		высокий		средний		низкий	
		Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Шкала социально-психологической адаптированности (К. Роджерс, А.К. Осницкий)	Деадаптированность	67,0 ^{xx}	56,0 ^{xx}	28,0	33,0	7,0 ^{xx}	11,0 ^{xx}
	Непринятие себя	59,0 ^{xx}	71,0 ^{xx}	22,0	24,0	19,0 ^{xx}	5,0 ^{xx}
	Эмоциональный дискомфорт	63,0 ^{xx}	73,0 ^{xx}	21,0	17,0	16,0 ^{xx}	10,0 ^{xx}
	Внешний контроль	67,0 ^{xx}	76,0 ^{xx}	18,0	19,0	15,0 ^{xx}	5,0 ^{xx}
	Ведомость	55,0 ^{xx}	68,0 ^{xx}	39,0	25,0	6,0 ^{xx}	7,0 ^{xx}
	Эскапизм	66,0 ^{xx}	47,0 ^{xx}	25,0	23,0	9,0 ^{xx}	20,0 ^{xx}
Нервно-психическая адаптация (С.Б. Семичов)	Оптимальная адаптация	24,0 ^{xx}	31,0	19,0	35,0	57,0 ^{xx}	34,0
	Патологическая дезадаптация	47,0 ^x	30,0	21,0	43,0	32,0 ^x	27,0
Психо-физиологическая дезадаптация (О.Н. Родина)	Ухудшение самочувствия	58,0 ^{xx}	64,0 ^{xx}	27,0	24,0	15,0 ^{xx}	12,0 ^{xx}
	Соматовегетативные нарушения	65,0 ^{xx}	21,0 ^x	29,0	23,0	6,0 ^{xx}	11,0 ^x
	Особенности социального взаимодействия	34,0	42,0 ^x	28,0	36,0	38,0	22,0 ^x
	Снижение мотивации к деятельности	72,0 ^{xx}	53,0	18,0	10,0	29,0 ^{xx}	00

Условные обозначения: пол исследуемых: Ю – юноши; Д – девушки; статистическая достоверность сравниваемых показателей: ^{xx} – $p < 0,01$; ^x – $p < 0,05$.

головокружения или головной боли, тошноты, ощущения жара или холода, частое дыхание. Такое состояние возникает внезапно и обычно сопровождается острым чувством страха, отказом от выполнения деятельности, интровертированностью [2, с. 15–21; 6, с. 204–206; 8, с. 76–78]. Что же касается обсессивно-компульсивных расстройств, то следует иметь в виду, что они на когнитивном уровне переживаются как непрерывные, непреодолимые и чуждые для детей фрустраторы.

Таким образом, стрессогенность у исследуемых с соматической ослабленностью проявляется не только в формах высокой стрессочувствительности и труднопереносимости стрессовых ситуаций, но и в симптомах дистресса (устойчивой депрессии, тревожности, обсессивно-компульсивных расстройствах и соматизации) (табл. 3).

Как уже отмечалось выше, проявления стрессогенности и дезадаптивности детей с соматической ослабленностью тесно взаимосвязаны.

В ходе эмпирического исследования эта взаимосвязь была выявлена в различных формах психофизиологической дезадаптации: нервно-психической и социально-психологической адаптивности определяемых по апробированным методикам [4, с. 303–330; 9, с. 147–151; 12, с. 30–53].

Из результатов эмпирического исследования (табл. 4) следует, что все типы дезадаптации (психофизиологическая, нервно-психическая и социально-психологическая) имели высокоуровневую выраженность.

Выборочные проявления психофизиологической дезадаптивности выражались в ухудшении самочувствия, соматовегетативных нарушениях,

усложненных особенностях социального взаимодействия (табл. 4). При этом в группах юношей все парциальные показатели данного типа дезадаптации, за исключением особенностей социального взаимодействия, были выше по сравнению с группой девушек. Результаты опроса подтвердили данную тенденцию тем, что исследуемые юноши, подрастая и оставаясь слабыми и болезненными, ограничивали свое общение со сверстниками, поскольку те их не принимают: они «портят» игру. Затем они начинают избегать сверстников, испытывая страх перед более сильными, боясь осрамиться. Бывает, что они, напротив, стремятся в их среду, но делают это конфликтно или играя роль шутов. То и другое деформирует складывающуюся личность. Слабый, болезненный ребенок испытывает чувство бессилия, что психологически противоестественно для подростково-юношеского возраста.

Ослабленный подросток требователен, часто не знает, чего он хочет, и своим поведением раздражает взрослых, сверстников, создавая конфликтные ситуации из ничего. Он особенно чувствителен к конфликту, неспособен его адекватно изжить, склонен к его раздуванию. Он острее воспринимает несправедливость со стороны близких: даже их обычные замечания и требования выводят его из себя, вызывают психотравмирующие переживания. Он кричит, плачет, двигательльно не упорядочен и тогда, когда причина инцидента уже забыта. Надолго выйдя из колеи, соматически ослабленный школьник не может успокоиться и, продолжая во сне переживать случившееся, мечется, просыпается ночью с криком. Аппетит у него исчезает. Такой подросток – легкая добыча нового вируса. Астеническое состояние усиливается, усиливаются и ранимость, конфликтность. Ребенок попадает в некий порочный круг, выход из которого труден [6, с. 202–206; 8, с. 76–78]. Показатели нервно-психической дезадаптации выражались в низких проявлениях оптимальной адаптации (24–31% случаев) и повышенных показателях патологической дезадаптации (47,0–31,0% случаев).

Из анализа результатов шкалы социально-психологической адаптированности следует, что все

ее индикаторы (дезадаптированность, неприятие себя, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль и эскапизм – уход от проблем) имели высокоуровневую выраженность. Количественные различия между мужскими и женскими выборками свидетельствуют о том, что преобладание показателей в группе девушек отмечалось по шкалам, связанных с оптимальной адаптацией, ведомостью, внешним контролем, неприятием себя и эмоциональным дискомфортом. Это преобладание колебалось в диапазоне 10–13% случаев, а по количественным показателям, измеряемых в баллах, это различие проявлялось на статистически значимом уровне ($p < 0,05$). В группах юношей отмечалось превосходство показателей по шкалам дезадаптированности, эскапизму, соответственно – на 11,0 и 19,0% случаев (табл. 4).

Обобщая итоги эмпирических данных по типологическим проявлениям адаптивности на психофизиологическом, нервно-психическом и социально-психологическом уровнях, можно говорить о доминировании в группах с соматической ослабленностью деструктивных адаптивности индикаторов и, тем самым, способствующих повышению их стрессогенности.

Эмпирические данные, связанные с изучением выборочных проявлений психозащитных механизмов, показали доминирование таких непродуктивных психозащитных механизмов, как, например: рационализация, проекция, сублимация, избегание, регрессия и замещение.

Доминирование данных психозащитных механизмов, за исключением сублимации, было свойственно мужским группам. Их превосходство располагалось в диапазоне от 8,0 до 24,0% случаев. Характеризуя качественную непродуктивность исследуемых психозащитных механизмов необходимо отметить их такие проявления, как невосприимчивость к тем сферам жизни и событиям, которые вызывают отрицательные переживания и в большей степени свойственны психозащитному механизму избегания. Механизм регрессии чаще всего проявлялся в возврате к таким незрелым детским формам поведения в ситуациях, требующих активных усилий, как обида, плач, беспомощность,

Таблица 5

Выборочные показатели защитных механизмов у исследуемых с соматическими отклонениями

Методики исследования	Выборочные исследуемые показатели	Уровневые проявления					
		высокий		средний		низкий	
		Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Самооценка защитных механизмов (Л.Ю. Субботина)	Рационализация	71,0 ^{xx}	42,0 ^x	22,0	26,0	7,0 ^{xx}	32,0 ^x
	Проекция	62,0 ^{xx}	54,0 ^{xx}	26,0	29,0	12,0	17,0 ^{xx}
	Сублимация	47,0 ^{xx}	64,0 ^{xx}	38,0	31,0	15,0 ^{xx}	5,0 ^{xx}
Типы эгозащитного поведения в трудных ситуациях (А.А. Азбель)	Избегание	63,0 ^{xx}	52,0 ^{xx}	31,0	36,0	6,0 ^{xx}	12,0 ^{xx}
	Регрессия	58,0 ^{xx}	36,0 ^x	25,0	40,0	17,0 ^{xx}	24,0 ^x
	Замещение	65,0 ^{xx}	41,0 ^x	28,0	33,0	7,0 ^{xx}	26,0 ^x

Условные обозначения: Ю – юноши; Д – девушки;

статистическая достоверность сравниваемых показателей: ^{xx} – $p < 0,01$; ^x – $p < 0,05$.

протестность, а также неадаптивным способам снятия напряженности. Психозащитный механизм замещения чаще всего выражался в проявлениях злости и агрессии при переносе каких-либо побуждений с недоступных объектов на доступные. Это выражалось, например, в такой привычке, как злобное разрывание тетрадей по нелюбимым предметам и дневников после получения нежелательной оценки или категорическом отказе от лечебных процедур и др. Механизм сублимации чаще всего актуализировался при переводе неприемлемых побуждений (агрессивности) в приемлемую форму. Например, агрессивный ребенок находил свое самовыражение в занятиях боксом, а соматически ослабленный ребенок прибегал либо к формам самоистязания какими-либо формами творчества, аскетизма или эгоцентризма и ухода в «болезнь». Ведущая направленность психозащитного механизма рационализации чаще всего выражалась в стремлении оправдать свою беспомощность и болезненность перед собой и другими средствами: фантазирования, конфубулянтства или демонстрирования преимуществ своей болезненности при достижении квазиуспехов [11, с. 44–53].

В заключение отметим, что отклонения в соматическом развитии с одной стороны содержат как латентные, так и реальные проявления стрессогенности, протекающие на фоне хронических заболеваний, доминировании отрицательных психоэмоциональных состояний и самочувствия, выражающихся в повышенной стрессочувствительности, низкой стрессотолерантности и проявления дистресса. С другой же стороны состояние соматической ослабленности способствует генезу различных типов дезадаптированности (психофизиологической, нервно-психической и социально-психологической) и непродуктивных психозащит-

ных механизмов, способствующие актуализации латентной стрессогенности.

Библиографический список

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Ленинград: Речь, 1988. – 270 с.
2. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю. Психологическая диагностика и коррекция в соматической клинике. – СПб.: Речь, 2011. – 198 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 329 с.
4. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
5. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Речь, 1995. – 156 с.
6. Игумнов С.А., Жебентяев В.А. Стресс и стресс-зависимые заболевания. – СПб.: Речь, 2011. – 345 с.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: «Авантитул», 2004. – 343 с.
8. Полякова О.Н. Стресс: причины, последствия, преодоление. – СПб.: Речь, 2008. – 144 с.
9. Родина О.Н. Практикум по психологии менеджмента. – М.: Академия, 2003. – 263 с.
10. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса. – М.: Медицина, 1981. – 232 с.
11. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 219 с.
12. Фетискин Н.П., Миронова Т.И. Психодиагностика социальных и соматических ограничений в детско-молодежных группах. – СПб.; Кострома: КГУ им. Некрасова, 2010. – 68 с.
13. Фетискин Н.П. Психология воспитания стрессосовладающего поведения. – М.: ФОРУМ, ИНФРА-М, 2015. – 239 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается процесс обучения в высшей школе. Анализируются особенности формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры и развитие у них педагогической рефлексивной компетенции. Определена сущность рефлексивной компетенции и описаны рефлексивные действия как структурные компоненты профессиональной компетентности в целом.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетенция, рефлексивная компетенция, рефлексивное действие.

Современный этап развития образования предполагает, что процесс обучения в высшей школе должен быть направлен на формирование у студентов, будущих учителей физической культуры, профессиональной компетентности, выработку у них ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности в вузе, развитие профессиональных способностей, Я-концепции, положительной мотивации к осуществлению педагогической деятельности. Все это достигается в ходе изучения дисциплин теоретико-прикладной направленности и включения студентов в различные виды социально-педагогического взаимодействия. Так, уже на первом курсе учебная дисциплина «Педагогика» дает возможность студентам освоить основы педагогических знаний, постигнуть сущность явлений педагогической действительности во всей их многомерности и противоречивости, получить общее представление о функциях и задачах педагогической деятельности, о роли учителя в целостном педагогическом процессе. В ходе решения профессиональных учебных задач у будущих педагогов вырабатывается способность к самоанализу и самооценке учебно-профессиональной деятельности, ее результатов, т. е. развиваются рефлексивные умения, способности и формируется рефлексивная компетенция.

Что же такое «рефлексивная компетенция», и в чем она проявляется? Как соотносятся такие понятия, как «профессиональные компетенции» и «рефлексивная компетенция»? Попробуем ответить на эти вопросы с позиции деятельностного подхода в педагогике.

Педагоги и психологи вкладывают разный смысл в понятие «компетенции», но общим для всех является понимание ее как совокупности личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы, как способности индивида решать самые различные задачи. Компетенции служат основой для формирования компетентности специалиста в той или иной сфере деятельности.

Профессиональная компетентность педагога выступает его качественной характеристикой и включает научно-теоретические знания из предметной области освоения (для учителя физического воспитания – это, прежде всего, знания по общей педагогике, педагогике физической культуры, теории и методике преподавания физической культуры), связывается со способностью и готовностью применять эти знания для решения задач в социально-профессиональной сфере. В общеобразовательных программах физкультурных вузов обозначены три вида компетенций, которые входят в структуру профессиональной компетентности: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Общекультурные компетенции формируют мировоззрение будущего педагога, методологически ориентируют его на гуманитарный подход в профессиональной деятельности. Кроме того, они обладают большим инновационным содержанием. Общепрофессиональные – вырабатывают педагогическую направленность личности в целом. Профессиональные – определяют готовность выпускника выполнять практические и теоретические действия в сфере физкультурного образования [4, с. 137].

В стандарте освоения основной профессиональной образовательной программы не определено место по формированию у студентов отдельно рефлексивных компетенций. Они как бы растворяются во всех выше перечисленных и являются частью их содержания, занимая особое положение в структуре профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры. Для преподавателя основная проблема заключается в том, чтобы выявить в структуре задаваемых компетенций рефлексивную составляющую и определить этапы формирования рефлексивных знаний, умений и способов действий.

Рефлексия в переводе с латинского *reflexio* означает обращение назад. Под рефлексией в психологии понимается обращение субъекта на свое сознание, на продукты собственной активности, переосмысление своих действий. Важными психо-

логическими механизмами рефлексии выступают личностные структуры (ценности, интересы и мотивы), процессы мышления (анализ, сравнение, дедуктивное обобщение), апперцепция (зависимость восприятия от прошлого духовного опыта и запаса накопленных знаний и впечатлений), принятие решений, эмоциональные реакции, поведенческие модели. Рефлексия связана с уровнем образованности человека, с его профессиональной принадлежностью. Особенно рефлексизирующее сознание свойственно людям тех профессий, чья деятельность относится к духовной сфере воспроизводства – сценическое искусство, педагогическая деятельность, художественная деятельность, спортивная деятельность, литературное творчество.

Понятие «рефлексивной компетентности» было введено в научный терминологический аппарат О.А. Полищук и определялось как профессиональное качество личности, позволяющее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, реализовывать рефлексивные способности и тем самым обеспечивать процесс развития и саморазвития, достигать максимальной эффективности и результативности в профессиональной деятельности.

В современных исследованиях по педагогике педагогическая рефлексия рассматривалась с различных позиций: как осознание уже осуществленной деятельности: своего эмоционального состояния, удач и трудностей в выполнении деятельности, средств и инструментов, используемых в этой деятельности, затруднений и способов решения проблемных ситуаций; как свойство развитого сознания, отмеченного способностью личности осмысливать, анализировать и реконструировать опыт педагогической деятельности на основе операций анализа, синтеза, индукции и дедукции (В.О. Кутьев, Я.С. Турбовский); как компонент педагогического творчества (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, И.Я. Лернер); как профессиональное качество педагога-исследователя (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий); как необходимый компонент инновационной деятельности педагога (В.А. Сластенин) [6]. Педагогическая рефлексия отражается в профессиональных способностях педагога и определяет уровень его личностной, социальной и методологической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Рефлексия актуализирует ценностные составляющие процесса самопознания и самооценки педагога. Самопознание необходимо учителю, чтобы вскрыть свои слабые стороны и потенциальные возможности для дальнейшей коррекции недостатков педагогической деятельности и дальнейшего саморазвития, самореализации.

Однако педагогическую рефлекссию нельзя сводить лишь к оценке собственных действий, поступков, это также способность педагога к пониманию того, как тебя воспринимают другие, те, с кем

взаимодействует преподаватель в процессе педагогического общения, прежде всего обучающиеся. Н.В. Кузьмина рассматривает три вида чувствительности в рефлексивных способностях педагога, без которых эффективность взаимодействия снижается. Это чувство объективной реальности (педагогическая эмпатия); чувство меры и такта в выборе средств воздействия на личность обучающегося для достижения поставленной цели; чувствительность к достоинствам и недостаткам своего «Я» и деятельности, проявляемых во взаимоотношениях. То есть *рефлексивная компетенция* в педагогической деятельности – это владение педагогом способами преобразования всех личностных, предметно-деятельностных и межличностных структур [3].

Рефлексивная компетенция может быть представлена как система областей применения: 1) область познания собственной педагогической деятельности (рефлексивные действия: осознание собственного педагогического опыта, самоанализ, самооценка достоинств и недостатков осуществления педагогической деятельности, выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности, анализ инновационных процессов в системе образования); 2) область реконструирования собственной педагогической деятельности (рефлексивные действия: корректировка целей реализации содержания образования, планирование предстоящих этапов деятельности и выработка стратегии педагогического процесса, оценка выбранных методов и средств); 3) область общения субъектов педагогической деятельности (рефлексивные действия: апперцепция духовного опыта общения, анализ взаимоотношений между педагогом и студентами, самоанализ собственного поведения в педагогическом взаимодействии, поиск тактик построения взаимоотношений) [5, с. 36]. Таким образом, рефлексия – это такое интегративное качество, которое позволяет реализовать задачи педагогической деятельности на каждом этапе ее осуществления, начиная с планирования и проектирования и заканчивая оценкой и контролем.

Рефлексивная компетенция у будущих учителей физической культуры систематически формируется в процессе самостоятельной работы, групповых и коллективных форм обучения. Так, осваивая курс «Педагогика», на уровне познания явлений педагогической действительности студенты анализируют и критически осмысливают полученную информацию о системности и целостности педагогического процесса, о закономерностях и противоречиях процессов обучения и воспитания, о принципах осуществления педагогической деятельности. Совершаемые рефлексивные действия приводят обучающихся к осознанию того, что приобретаемые знания в области педагогики являются не самоцелью, а материалом для строительства их лич-

ности, условием формирования профессионального мировоззрения. В процессе осуществления рефлексивных действий развивается критическое мышление студентов, стремление к доказательности и обоснованности своей позиции, стремление вести диалог и ставить вопросы.

Какие же рефлексивные действия на каждом этапе осуществления студентами учебно-познавательной деятельности входят в структуру рефлексивной компетенции?

Рефлексивные действия на этапе осознания учебного предмета: 1) создается эмоциональный образ изучаемого предмета; 2) структурируется получаемая информация (выделяются отдельные блоки, темы, разделы); 3) выявляются затруднения в освоении отдельных понятий, тем, разделов; 4) ведется поиск способов преодоления выявленных затруднений по аналогии или на основе определенных закономерностей процесса познания и индивидуального мыслительного опыта, интуиции; сравнивается достигнутый уровень усвоения информации с возможным в будущем.

Рефлексивные действия на этапе осуществления деятельности: 1) анализируются потребности и мотивы, цели учебной деятельности; выстраивается последовательность действий, и выделяются отдельные операции в собственных действиях; 2) выявляются затруднения в осуществлении операций и действий; 3) оценивается эффективность осуществленных действий и операций с точки зрения достижения целей учения.

Рефлексивные действия на этапе общения с преподавателем, другими студентами: 1) оценивается ситуация общения с позиции всех участников взаимодействия; включаются механизмы самоконтроля и самоуправления; 2) определяются затруднения и противоречия процесса общения; 3) ведется поиск эффективных тактик взаимодействия, направленных на выработку совместных решений в преодолении затруднений и усвоении учебного материала. Быть способным к осуществлению рефлексивных действий студент может лишь в том случае, если у него сформированы целевые установки на приобретение опыта рефлексивной деятельности; если он обладает знаниями о предмете рефлексии, о психологических механизмах рефлексии сознания; если он приобрел умения и навыки рефлексивной деятельности.

Рефлексивно-деятельностный подход в образовании способствует освоению студентами смысло-жизненных ценностей и реализации их личностных возможностей – самоактуализации, самовыражению, самоутверждению, саморазвитию, самосовершенствованию, развивает такие качества, как самостоятельность, предприимчивость, ответственность.

Для реализации рефлексивно-деятельностного подхода необходимо соблюдение ряда условий:

создание целенаправленно организованной рефлексивно-развивающей среды; педагогическое мастерство педагога и готовность осуществлять рефлексивные действия; разработка и внедрение в практику обучения рефлексивно-деятельностных моделей и технологий взаимодействия, основанных на учебно-профессиональном сотрудничестве преподавателя со студентами; включение в учебную деятельность тренингов на развитие рефлексивного сознания и формирование рефлексивных умений.

Наиболее важным вопросом для современной практики реализации компетентностно-деятельностного подхода является вопрос методического оснащения образовательного процесса в вузе, и в связи с этим разработка новых технологий обучения, поиск новых методов и приемов организации учебного процесса. Наблюдения показывают, что далеко не всегда преподаватели на занятиях обращаются к рефлексивному опыту обучающихся, стимулируя их к совместной и самостоятельной рефлексивной деятельности. А это вне сомнения отражается на качестве формирования у студентов их профессиональной компетентности. Чаще всего это происходит потому, что преподаватель увлечен процессом передачи содержания учебной программы и контрольно-оценочными действиями по поводу его усвоения. Рефлексия должна быть целенаправленно организована и включена в структуру учебного занятия. Технологии развития рефлексивных умений основаны на применении методов активного и интерактивного обучения: метод проблемного обучения (проблемные лекции и семинары), групповая дискуссия, ролевые и деловые игры, метод кейсов, метод решения рефлексивных и контекстных задач, рефлексивный анализ педагогического текста, рефлексивное самонаблюдение и др. [2, с. 263].

Так, проблемные задачи, применяемые на семинарских занятиях по «Педагогике», искусственно моделируются преподавателем и студентами и отражают типичные для педагогической практики ситуации, в основе которых лежат внешние и внутренние противоречия объективного и субъективного характера. Такие задачи многообразны по своей тематике и охватывают все разделы учебной дисциплины. Например, задачи на самовоспитание и самоопределение личности; задачи на разрешение несоответствия между репродуктивным характером обучения и стремлением обучающегося удовлетворить свои интересы и потребности в творческой деятельности, между коллективом и личностью, между требованиями, предъявляемыми со стороны педагога, и наличным уровнем развития обучающегося и др.

В основе любой проблемной задачи лежит противоречие (затруднение), которое и служит главным условием возникновения рефлексии. За-

труднение характеризуется ощущением невозможности достигнуть цели в решении проблемной задачи, как неудовлетворенность состоянием учебной деятельности. Поэтому обучающийся должен сам увидеть это затруднение, определить для себя, на чем оно основано: либо на противоречии между уровнем имеющихся у него знаний и их недостаточностью для его разрешения; либо на противоречии между педагогической ситуацией и процессом ее познания; либо фиксацией студентом невозможности получить результат в ходе решения задачи. Осознав выделенное противоречие, студент подходит к осмыслению сложившейся проблемной ситуации, которая может быть разрешена в ходе реконструкции его предшествующего опыта с помощью мыслительных операций и действий. При этом рефлексия выступает одновременно и средством, и способом разрешения проблемы. Таким образом, метод проблемного обучения развивает интеллектуальные умения и активизирует такие рефлексивные механизмы познавательной деятельности, как осознание, самоанализ, самокритика, самооценка [1].

Для оценки профессионального саморазвития студентов на семинарских занятиях также применяется метод рефлексивного самонаблюдения. Он может быть представлен в виде анкеты или карты рефлексивного самонаблюдения, где отражаются ответы студентов на вопросы: Какие знания будут востребованы из прошлого опыта для достижения поставленной цели? Смог ли я реализовать поставленные в начале занятия цели? Что я узнал на занятии нового? Что вызвало особые затруднения в содержании учебного материала? Какие умения приобрел? Что было интересно? Как я оцениваю собственные достижения на занятии? Как воспринимали мою работу в группе? Что вызывало затруднение при выработке совместного решения? Проявлял ли я инициативу, работая в группе? Как реагировал на критические замечания преподавателя, студентов? Как мне поможет приобретенный на занятии опыт в будущей профессиональной деятельности? Какая задача будет решаться на следующем занятии? и др. Такая система работы

позволяет активизировать процессы самопознания и саморазвития у обучающихся, выработать ценностное отношение к рефлексивным знаниям, опыту рефлексивного анализа, осознание важности рефлексивной компетентности в структуре педагогической деятельности.

Таким образом, одной из приоритетных задач профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры является задача развития у них способности к рефлексии и на этой основе формирование рефлексивной компетенции как составляющей профессиональной компетентности в целом для успешного овладения педагогической профессией.

Библиографический список

1. *Геращенко И.Г., Геращенко Н.В.* Формирование социальной активности у ребенка: методологический аспект // *Инновации в образовании.* – 2016. – № 8. – С. 133–140.
2. *Качалова Л.П.* Формирование рефлексивной компетенции студентов педвуза – будущих учителей // *Теория и практика общественного развития.* – 2015. – № 21. – С. 262–264.
3. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. – Ленинград: Знание, 1985. – 32 с.
4. *Лобанова Н.А., Сулимова А.В., Цыбина Е.А., Сякина С.Н.* Сущность и содержание общекультурных компетенций в профессиональном образовании // *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 137–141.
5. *Марико В.В., Михайлов Е.Е.* Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* – 2013. – № 6 (1). – С. 35–40.
6. *Сидоров С.В.* Рефлексивная компетентность педагога-инноватора // *Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя [Электронный ресурс].* – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/2-1-0-60> (дата обращения: 25.09.2016).

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы изменения и модернизации высшего образования во многом заключаются в его недостаточной информатизации, и, как следствие, отставании от других сфер жизни. Процесс информатизации системы высшего образования, развитие информационных технологий требуют особой информационно-технологической культуры преподавателя, его готовности к гибким и решительным изменениям в рамках того направления, которое задается новейшими современными образовательными программами и подходами.

Ключевые слова: информационные технологии и ресурсы, компетенция, профессиональная культура преподавателя университета, научно-педагогические кадры.

Инновационные процессы в условиях модернизации образования требуют широкой апробации, широких обсуждений и освещения в профессиональном сообществе. В результате развития процессов информатизации высшего образования участникам образовательного процесса предлагаются новейшие информационные технологии и ресурсы. В связи с этим у преподавателей появилась потребность развиваться в области информационно-коммуникационных технологий по запросам, которые позволяют сформировать новые педагогические профессиональные качества. Упомянутые новые виды активной деятельности педагогов являются сейчас профессиональным заказом в образовательной отрасли.

Мы понимаем дефициты в сегменте повышения профессиональной компетентности научно-педагогических работников. Выражаются они, в частности в:

1) потребности в формировании стабильных и уверенных навыков сетевого взаимодействия на Интернет-ресурсах, в частности, при проведении видеоконференций, работе и общении в сетевых сообществах, правильном понимании и ведении веб-сессий, при удаленном, дистанционном обучении студентов;

2) недостаточной компетенции по основным видам предметной деятельности;

3) разобщенности инвариантных информационно-коммуникационных компетентностей преподавателей, что, безусловно, тормозит развитие информационного образовательного пространства вузов.

Процесс информатизации высшего образования сегодня происходит на различных уровнях:

– реализация отраслевых целевых программ начиная с федерального и заканчивая муниципальным уровнем;

– поддержка вузовских инициатив.

Каждый регион сегодня имеет собственную программу информатизации образования. Она включает программы повышения квалификации педагогических работников в области использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Но, к сожалению,

даже учет особой специфики не позволяет избежать трудностей по их реализации, в частности – несогласованность государственных и других программ, дублирование структур, решающих одинаковые задачи; повторение ошибок, неэффективных решений, слабость горизонтальных связей, отсутствие разработанных стандартов информационного обмена. Все это приводит к торможению процесса формирования единого информационного образовательного пространства, разобщенности региональных структур, осуществляющих повышение квалификации в сфере информатизации высшего образования.

Можно признать, что существующие структуры поддержки процессов информационного обеспечения образовательного и организационного процессов вузов не решают в полной мере задач регулярной массовой методической поддержки преподавателей в области информатизации образования, организации сетевого педагогического взаимодействия на различных уровнях – от внутривузовского до межвузовского. Необходимо учитывать минимальные информационно-коммуникационные характеристики участников образовательного пространства, объективно сформировавшиеся в современном обществе, в частности:

1. Обществом и профессиональными стандартами предъявляются новые требования в области использования информационно-коммуникационных технологий, в частности необходимость использования в образовательном процессе интерактивной доски, обязательное использование информационных цифровых образовательных ресурсов в процессе освоения образовательной программы студентами, необходимость разработки и создания электронных образовательных ресурсов.

2. Реализация Национального проекта «Образование» выявила новые потребности преподавателей, а именно – технологичное представление инновационного опыта средствами ИКТ и в сети Интернет, оперативный обмен опытом и распространение новых научно-педагогических технологий на основе сетевого взаимодействия и сетевой методической поддержки преподавателей высшей школы.

3. Подключение вузов и их подразделений к сети Интернет и использование программы «1С: Университет» определили новые профессиональные функции педагогов высшей школы, в частности – формирование сетевых и экспертных сообществ. Программа «1С: Университет» позволяет осуществлять хранение, обработку информации о студентах, их успеваемости, вместе с тем организовывать новые формы работы, способствует более слаженному и активному взаимодействию преподавателя и студентов за счет привнесения разнообразия в обычные формы и методы работы в вузе, использования электронных ресурсов и современных средств общения, что особенно актуально среди молодежи.

4. Информатизация вузов позволила представить свой опыт общественности через Интернет, а это потребовало от преподавателей умения включаться в работу коллективного электронного сообщества.

Особо отметим, что острой проблемой, снижающей эффективность повышения профессиональной компетентности педагогов, является отсутствие сопровождения или консультационной поддержки в интервалах между плановым повышением квалификации (1 раз в 3 года). Поэтому большинство образовательных программ дополнительного образования направлены просто на передачу знаний и формирование навыков, а не на реальные изменения в развитии профессиональных компетенций преподавателей в новых условиях модернизации образования.

Сегодня зачастую программы повышения квалификации не приносят системного эффекта в области формирования новых профессиональных компетенций преподавателей и адаптации введения новых требований в контекст научно-педагогической деятельности. Придать процессу получения реального результата в ситуации, имеющей массовый характер, невозможно без перехода к распределенной модели взаимодействия системы повышения квалификации и формирования системно-качественной компетенции преподавателей, реализующих программы повышения квалификации. В этом случае часть образовательных услуг, особенно консультационный сегмент в области ИКТ и малые формы повышения квалификации (вариативные модули обучения), являющиеся социальным заказом со стороны преподавательского сообщества и профессиональным заказом со стороны отрасли, должны быть максимально приближены к потребителю. Это продиктовано существующей ситуацией и объективными условиями:

1. Появление новых для всех научно-педагогических работников инструментальных ИКТ-компетенций: активное и повсеместное использование дополнительного цифрового оборудования (видео, фото, интерактивных досок, датчиков и цифровых микроскопов, аудио оборудования).

2. Потребность формирования особых профессиональных компетенций, в частности от развития профессиональных навыков выступления с презентацией и презентационным оборудованием до использования интерактивных компьютерных сред и цифровых образовательных ресурсов.

3. Необходимость использования инструментов управления учебным процессом в области ИКТ, а именно электронных журналов, баз данных студентов, цифровых коллекций образовательных ресурсов.

4. Потребность внедрения новых информационных систем (ИС) в вузах, которая опирается на всеобщую базовую ИК-компетентность как на инвариант общей профессиональной компетентности преподавателя в современной высшей школе.

5. Необходимость внедрения информационных систем, безусловно, предполагает активное вовлечение всех без исключения участников образовательного пространства на постоянной основе.

Анализ программ повышения квалификации, предлагаемые научно-педагогическим работникам за последние три года, позволил нам определить основные направления, которые необходимо развивать. Они должны быть представлены двумя ступенями обучения: формирование базовых информационно-коммуникационных компетенций научно-педагогических кадров и развитие профессиональные информационно-коммуникационных компетенций научно-педагогических кадров.

Все эти программы развития профессиональных компетенций педагогов в области ИКТ должны быть разработаны с учетом общих требований, в частности:

- модульная структура программы;
- единые инвариантные минимальные информационно-коммуникационные требования;
- вариативные точки входа в программу обучения для реализации индивидуальной траектории обучения преподавателя;
- учет потребности участников образовательной программы в условиях модернизации высшего образования;
- предложение разнообразных технологических составляющих по зонам профильных и научных интересов.

Следовательно, основным механизмом обновления профессиональных компетенций преподавателей в новых условиях информатизации образования становится эффективное повышение его профессиональных компетенций в соответствии с современными требованиями. При этом важно учитывать индивидуальные потребности каждого преподавателя, как по предметным сегментам деятельности, так и с учетом профессиональных и личных потребностей. Программы дополнительного профессионального образования преподавателей сегодня должны решать новые функциональ-

ные задачи, которые выходят за рамки обычной компьютерной грамотности, а охватывают все зоны профессиональной активности научно-педагогических работников высшей школы. Современные программы решают следующие задачи:

– устранить ИК-дефициты и сформировать ИК-активности преподавателей на общем уровне современных профессиональных требований;

– развить профессиональные компетенции научно-педагогических работников в их профильной зоне интересов в условиях распространения инновационного опыта.

Требования к программе дополнительного профессионального образования должны включать:

– обязательные общие инвариантные ИКТ-компетенции;

– учет общих потребностей научно-педагогических работников в расширении ИК-компетентности в зоне профильных интересов;

– направленность на дальнейшее развитие системной составляющей программ дополнительного профессионального образования.

Таким образом, для соответствия достойному уровню преподаватель в современных условиях должен обладать определенной информационно-технологической культурой и заботиться о посто-

янном совершенствовании своих умений и навыков в быстро меняющейся информационной среде.

Библиографический список

1. *Андреев А.А., Леднев В.А., Семкина Т.А.* E-learning: некоторые направления и особенности применения // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 88–92.

2. *Коряковцев С.П.* Организация индивидуальной помощи студентам вуза в условиях дистанционного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2008. – 22 с.

3. *Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Бугачук Т.В.* Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 13–19.

4. *Кроль В.М., Трифонов Н.И., Сотникова Е.Д., Сивергин М. Ю.* Дистанционное образование: психолого-педагогические основания // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 93–99.

5. *Волженина Н.В.* Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008.

6. *Полат Е.С., Моисеева М.И., Петров А.Е.* Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2006. – 200 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА

В статье предлагается модель обучения студентов колледжа на основе индивидуального образовательного маршрута. Рассматривается сущность и особенности разработанной модели, дается характеристика ее основных структурных элементов. Подробно описывается этап проектирования индивидуального образовательного маршрута, который состоит из диагностического, целевого, содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов. По каждому компоненту предлагаются проектировочные действия преподавателя с указанием требований к оценке их результативности. Главное достоинство модели обучения на основе индивидуального образовательного маршрута является учет индивидуальных особенностей студентов при формировании у них общих и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, проектирование, действия преподавателя.

Со второй половины XX века ведется дискуссия о необходимости поиска новых подходов к обучению, которые позволят обеспечить качество, как общего, так и профессионального образования. Сегодня ориентация на качественное образование как никогда актуальна. Причина вполне объективна – обществу требуются специалисты, владеющие новейшими фундаментальными знаниями, способные использовать освоенное содержание образования для решения практических задач. Ключевым фактором, обеспечивающим результативность образования, является самостоятельная работа обучающихся, их самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования. Поэтому в современной педагогической науке активно инициируется создание такой модели образования, которая бы обеспечивала самостоятельное овладение обучающимся практическим опытом, умениями и знаниями в максимальном диапазоне их интеллектуальных и психологических ресурсов.

На сегодняшний день имеется достаточное количество технологий, ориентированных на самостоятельное учение. Это технология развивающего обучения Л.В. Занкова, технология адаптивного обучения А.С. Границкой, технология уровневой дифференциации А.Е. Бибик, Л.Я. Зориной, М.П. Кашина, Л.М. Фридман, технология индивидуализации обучения В.И. Загвязинского, Г.К. Селевко и др. [10, с. 110]. Перечисленные технологии являются частными случаями реализации общей стратегии индивидуализации образования.

Под индивидуализацией образования понимается обеспечение условий, которые в комплексе создадут подлинную вариативность образования, удовлетворяя тем самым как индивидуальные образовательные потребности обучающегося, так и профессиональные запросы преподавателя [4, с. 27]. В процессе индивидуализации педагог видоизменяет учебный процесс, подстраивая его к особенностям ребенка, адаптирует педагогические воздействия к ученику [8, с. 69].

Рассматривая специфику индивидуализации образовательного процесса в системе профессионального образования, Т.В. Бурлакова определяет, что индивидуализация подготовки студентов характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней ее сторон. Внешняя сторона индивидуализации включает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям студента. Внутренняя сторона индивидуализации представляет собой направленность студента на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений и становление индивидуальной позиции в профессиональной деятельности [1, с. 13].

В ряде нормативно-правовых документов в области образования устанавливается, что обучающимся предоставляются права на обучение по индивидуальному учебному плану [ФЗ «Об образовании в РФ»], на участие в формировании индивидуальной образовательной программы [ФГОС СПО], на реализацию индивидуальных образовательных маршрутов [Приказ Минобрнауки РФ от 04.10.2010 г. № 986]. Таким образом, данные документы ориентируют систему образования на разработку таких моделей, в основе которых лежит обучение на основе индивидуального учебного плана (маршрута).

Авторы диссертационных исследований последних лет дают разные определения понятию индивидуальный образовательный маршрут (далее – ИОМ). Исследователи рассматривают ИОМ как образовательную программу [2, с. 8; 6, с. 9], как вариативную структуру учебной деятельности [3, с. 7], как персональный путь реализации личностного и профессионального потенциала студента [5, с. 6; 11, с. 9].

Под индивидуальным образовательным маршрутом в профессиональной подготовке студентов колледжа мы понимаем продукт проектирования и реализации индивидуального обучения, направленного на приобретение студентом знаний, умений, практического опыта профессиональной деятельности, а также формирование профессиональных и общих компетенций.

На базе Сарапульского педагогического колледжа было проведено опытно-экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты 2–3 курса специальности «Преподавание в начальных классах».

В рамках исследования реализовывалась модель обучения студентов на основе ИОМ, которая устанавливает детерминированную взаимосвязь внешних и внутренних факторов с целью организации индивидуального обучения студента на основе образовательного маршрута. Модель учитывает индивидуальные особенности студента, а также дидактические условия обучения при формировании общих и профессиональных компетенций в рамках освоения вида профессиональной деятельности.

Методологической основой разработки модели обучения студентов на основе ИОМ являются личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы.

Предлагаемая модель ориентирует преподавателя на вариативность в организации и осуществлении процесса обучения с учетом особенностей развития индивидуальности обучающегося. Модель учитывает содержательный и процессуальный аспекты обучения. Содержательный аспект включает этап проектирования ИОМ, процессуальный аспект – этапы реализации и оценки эффективности обучения на основе ИОМ.

Основными системными компонентами модели обучения на основе ИОМ являются цели и задачи обучения, содержание обучения, организация учебно-производственной деятельности, контроль и оценка результатов. Основной акцент в модели делается на индивидуальное обучение студента, в ходе осуществления которого он становится субъектом учебной деятельности, т. е. у него формируются умения выполнять все виды и формы учебной деятельности, а также умение адекватно оценивать полученные результаты. Модель предполагает поэтапное движение к самоуправляемому обучению, а от него – к самообучению (рис. 1).

Функционирование модели обучения студентов на основе ИОМ, как многоступенчатого процесса, осуществляется поэтапно и включает этап проектирования, этап реализации и этап оценки эффективности.

Этап проектирования включает в себя цепочку действий:

- самодиагностику общих и диагностику профессиональных компетенций студентов;
- определение студентом базового или повышенного уровня следования по ИОМ на основании среднего балла, полученного по результатам диагностики;
- совместную с преподавателем постановку цели и задач обучения, согласно требованиям к освоению вида профессиональной деятельности,

указанным в ФГОС СПО, а также с учетом результатов диагностики;

– отбор преподавателем содержания для ИОМ, включающего учебно-информационные материалы, разноуровневые (базовые и повышенные) задания для самостоятельной работы, задания для выполнения на практике, контрольно-измерительные материалы.

Этап реализации направлен на организацию учебно-производственной деятельности. Учебная деятельность включает аудиторские занятия и самостоятельную работу, производственная деятельность – выполнение видов работ на учебной и производственной практике. Задания для самостоятельной работы и виды работ на практике прописываются в технологической карте. При выполнении самостоятельных заданий студент может выбрать срок сдачи работы и использовать индивидуальный способ обучения, например, задание может быть выполнено во время урока или закончено дома, задание выполняется полностью самостоятельно или требуется консультация преподавателя, порядок выполнения заданий может быть изменен, задание может выполняться рукописно или с помощью компьютера и т. п.

Этап оценки эффективности обучения направлен на оценку и самооценку результатов обучения, которая проводится по критериальным показателям, с учетом типа задания и требований к освоению вида профессиональной деятельности. Этап завершается итоговой диагностикой уровня сформированности общих и профессиональных компетенций.

Остановимся подробнее на этапе проектирования ИОМ. Охарактеризуем его особенности.

Этап проектирования ИОМ состоит из диагностического, целевого, содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов (табл. 1). По каждому компоненту предлагаются проектировочные действия преподавателя с указанием требований к оценке их результативности.

ИОМ разрабатывается в соответствии с требованиями ФГОС СПО, учебным планом, рабочей программой профессионального модуля, рабочими программами учебной и производственной практики.

Индивидуальные образовательные маршруты студента разрабатываются для 2-х уровней (базового и повышенного), что позволяет осваивать вид профессиональной деятельности в зависимости от возможностей и способностей каждого обучающегося.

Характеристиками базового уровня являются общие знания в области специальности; основные умения и навыки, требуемые для выполнения профессиональных задач; профессиональные компетенции, согласно виду профессиональной деятельности.

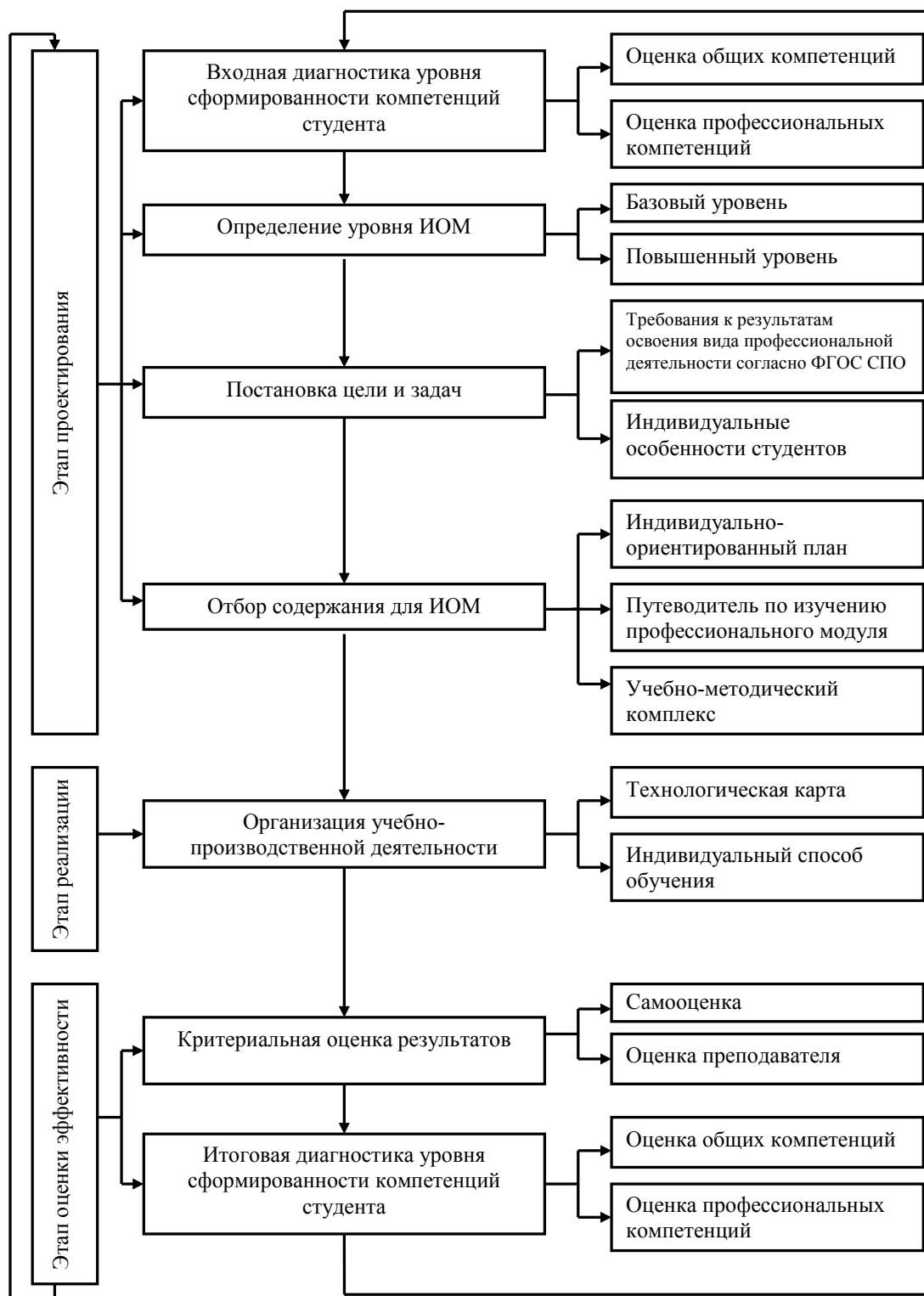


Рис. 1. Модель обучения студентов на основе ИОМ

Этап проектирования индивидуального образовательного маршрута студента

Компоненты ИОМ	Проектировочные действия	Требования к оценке результативности проектировочных действий
Диагностический	Подбор методик психолого-педагогической диагностики для оценки общих компетенций студентов (социальной, личностной, индивидуальной компетентности)	Валидность и надежность методик психолого-педагогической диагностики
	Разработка компетентностно-ориентированного задания для оценки профессиональных компетенций (специальной компетентности)	Компетентностно-ориентированное задание оценивает сформированность профессиональных компетенций по виду профессиональной деятельности, разработано на основе квалиметрического подхода
	Разработка шкалы суммарной оценки компетентностей, на основании которой будут разрабатываться ИОМ различного уровня	Шкала суммарной оценки компетентностей должна соответствовать следующим требованиям: - интуитивная понятность; - подходящее число ступеней; - равномерность ступеней; - удобство перевода в процентный показатель
Целевой	Подготовка выписки из учебного плана ППСЗ по МДК/ПМ, на который разрабатывается ИОМ	Выписка из учебного плана ППСЗ по специальности содержит указания на количество часов, отводимых на изучение МДК/ПМ, формы промежуточной и итоговой аттестации.
	Подготовка выписки из рабочей программы ПМ	Выписка из рабочей программы ПМ включает тематический план с указанием объема времени, отведенного на изучение каждого раздела МДК, а также количества часов на прохождение учебной и производственной практики.
	Описание результатов освоения ПМ	- указаны требования к результатам освоения ПМ: профессиональные и общие компетенции, практический опыт, умения и знания - перечень результатов определен в полном объеме, согласно ФГОС СПО.
	Определение цели и задач для ИОМ соответствующего уровня (порогового и повышенного)	- формулировка через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся; - краткость и точность формулировки; - наличие конкретных сроков их достижения; - нацеленность на саморазвитие; - соответствие реалиям окружающей действительности; - гибкость, возможность некардинального изменения формулировки; - рациональность, приемлемость и уместность.
	Написание пояснительной записки к ИОМ	В пояснительной записке отражены: - цель и задачи ИОМ; - организационные процедуры следования на основе ИОМ; - рекомендации по организации учебного процесса.
Содержательный	Фиксация в индивидуально-ориентированном учебном плане разделов и тем, необходимых для изучения	- разделы и темы, указанные в индивидуально-ориентированном учебном плане соответствуют рабочей программе по МДК/ПМ, - указанные виды практики соответствуют учебному плану; - определены формы и методы контроля и оценки.
	Составление Путеводителя по МДК/ПМ	В Путеводителе по МДК/ПМ отражены ключевые понятия
	Разработка учебно-методического комплекса для ИОМ соответствующего уровня: - пакет учебных материалов,	- учебные материалы соответствуют рабочей программе по МДК/ПМ; - объем учебных материалов позволяет приобрести необходимые знания или умения; - учебный материал имеет определенный формат и структуру, помогающие обучающемуся ориентироваться в нем: разделен на удобные для изучения части, содержит заголовки и подзаголовки, указатели, меню, подсказки и т.д.; - используются формы визуализации структурированной или систематизированной информации (таблицы, схемы, рисунки и т.п.); - в учебные материалы включен необходимый справочный аппарат (незнакомые термины и понятия); - указаны источники информации: учебники, справочники, дополнительная литература, интернет-сайты, периодические издания.

Компоненты ИОМ	Проектировочные действия	Требования к оценке результативности проектировочных действий
	- банк заданий для самостоятельной практической работы	- в заданиях для самостоятельной практической работы указана дидактическая единица (единицы) содержания; - указаны формируемые умения, практический опыт и профессиональные компетенции; - указан уровень усвоения: репродуктивный (понимание, применение) или продуктивный (анализ, синтез и оценка); - задания имеют учебно-познавательный или компетентностно-ориентированный характер; - задание для самостоятельной практической работы должно содержать четко сформулированные задачи, инструкцию к выполнению, требования к результатам работы и критерии оценки; - задание может содержать эталон выполнения [7, с.27].
	- контрольно-оценочные материалы	Контрольно-оценочные материалы включают тестовые и/или практические задания: - тестовые задания ориентированы на проверку теоретических знаний (дидактических единиц) по теме; - практические задания направлены на оценку материального, интеллектуального продукта или процесса деятельности. Контрольно-оценочные материалы: - имеют указания на проверяемую дидактическую единицу (единицы) содержания; - имеют указания на знания, умения, практический опыт и профессиональные компетенции подлежащие проверке; - включают краткое описание инструментария оценки: типы заданий, их количество, число вариантов; - имеют регламент по времени выполнения задания; - содержат описание оборудования, необходимого для выполнения задания; - содержат инструкцию к выполнению; - включают задания, подлежащие оценке; - имеют оценочный бланк с критериями оценки задания и их бальной интерпретацией; - имеют указания на проходной балл (зачет/незачет) [7, С.21-26]
Организационно-деятельностный	Разработка технологической карты ИОМ	В технологической карте ИОМ прописаны: - виды заданий для самостоятельной практической работы по каждой теме; - виды работы на учебной и производственной практике; - форма проверки; - срок сдачи работ.
Оценочно-результативный	Разработка критериев оценки выполнения заданий для самостоятельной работы и заданий на учебной и производственной практике	Критерии оценки: - базируются на требованиях к результатам обучения согласно ФГОС СПО; - устанавливают качество выполнения работы; - содержат перечень умений, предъявляемый к оценке; - согласованы между собой; - являются диагностичными, т.е. могут быть объективно зафиксированы; - определяются путем декомпозиции (конкретизации, дробления) каждого результата; - формулируются с использованием «активных глаголов», которые указывают на действие с измеряемым результатом [12, С.32-33]
	Разработка бланка оценки самодвижения по МДК/ПМ	Содержит перечень выполненных самостоятельных практических работ по темам, графы самооценки и оценки преподавателя.
	Разработка бланка итоговой оценки по МДК/ПМ	Итоговая оценка по МДК/ПМ складывается из оценок, полученных по каждому результату.

Используемые сокращения: ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут; МДК – междисциплинарный курс; ПМ – профессиональный модуль; ППССЗ – программа подготовки специалистов среднего звена; ФГОС СПО – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования.

Повышенный уровень предполагает превышение минимальных характеристик сформированности профессиональных компетенций. К характеристикам повышенного уровня относятся фактическое и теоретическое знание в широких контекстах в пределах специальности; диапазон познавательных и практических навыков, требуемых для решения определенных проблем в профессиональной области; самоуправление формированием профессиональных компетенций. Повышенные уровни (один или несколько) могут быть: 1) по одному основному признаку, 2) по нескольким признакам, 3) по всем признакам.

При проектировании ИОМ разного уровня (базового или повышенного) содержание этапов остается неизменным. Меняются объем и сложность учебных материалов в соответствии с уровнем ИОМ, виды заданий для самостоятельной практической работы (для базового уровня больше репродуктивных работ, для повышенного – творческих), содержание контрольно-оценочных материалов (упрощается для базового уровня), критерии оценки определяются, исходя из вида самостоятельной практической работы.

Проектирование ИОМ заданного уровня осуществляется преподавателем. Для конкретизации задач обучения привлекается студент.

Этап проектирования является начальным этапом в технологии, реализующей модель обучения на основе ИОМ.

Подводя итог, отметим, особенностью разработанной модели обучения студентов на основе ИОМ является учет индивидуальных особенностей студентов при формировании у них общих и профессиональных компетенций. Модель обучения студентов на основе ИОМ приближена к реальным условиям профессионального обучения, что повышает ее эффективность.

Библиографический список

1. *Бурлакова Т.В.* Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2012. – 27 с.
2. *Довыдова М.В.* Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов как фактор

повышения эффективности подготовки учителя технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2004. – 19 с.

3. *Зверева Н.Г.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2007. – 12 с.

4. *Крылова Н.Б.* Введение в методологию индивидуального образования // Новые ценности образования: Вып. 2. – 2005. – С. 27–42.

5. *Лебедева Ю.К.* Индивидуальный подход в обучении студентов – будущих учителей в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 18 с.

6. *Лоренц В.В.* Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 24 с.

7. Организация самостоятельной работы в учреждении довузовского профессионального образования / С.А. Ефимова, Н.Ю. Посталюк. – Самара: ЦПО, 2011. – С. 27.

8. *Осмоловская И.М.* Дидактика. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

9. Разработка контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностных образовательных результатов в системе довузовского профессионального образования / С.А. Ефимова, Н.Ю. Посталюк. – Самара: ЦПО, 2011. – 116 с.

10. Теоретические основы организации обучения в начальных классах. Педагогические технологии / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, Т.Н. Щербакова и др.; под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Академия, 2014. – 320 с.

11. *Туркина А.В.* Обеспечение готовности студентов к построению индивидуального маршрута профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 20 с.

12. *Ярочкина Г.В., Ефимова С.А.* Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования. – М., 2006. – 177 с.

Заводчикова Надежда Ивановна

кандидат педагогических наук

Плясунова Ульяна Валерьевна

кандидат педагогических наук

Суворова Мария Александровна

кандидат педагогических наук

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
zaw-nadejda@yandex.ru, plyasunova@gmail.com, m.suvorova@yspu.org

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье описаны дидактические возможности применения системы дистанционного обучения (СДО) Moodle для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения: рассмотрены особенности использования элементов онлайн-курса, таких как «Лекция», «Тест», «Семинар», «Вики», «Задание», «Форум», на различных этапах освоения учебного материала. В статье описаны возможности применения СДО Moodle для организации самостоятельной работы студентов в рамках модифицированной модели обучения «Перевернутый класс», которая является одним из компонентов технологии смешанного обучения. В этой модели внеаудиторные задания на основе системы дистанционного обучения Moodle используются для подготовки к восприятию материала аудиторных занятий, закрепления полученных знаний и выработки некоторых навыков. Приведены примеры использования каждого из перечисленных элементов курса Moodle для организации как самостоятельной, так и интерактивной работы студентов.

Ключевые слова: learning management system, LMS, системы управления обучением, MOODLE, Blended Learning, смешанное обучение, Flipped classroom, перевернутый класс, методика обучения и воспитания.

Изучение любой дисциплины предполагает как аудиторную работу (контактную работу с преподавателем), так и самостоятельную работу студентов. Частично облегчить и автоматизировать работу преподавателя по управлению самостоятельной работой студентов может система управления обучением Moodle [3].

Moodle – среда, предназначенная для разработки электронных курсов (Е-УМК) и управления обучением. Курс, созданный в Moodle, представляет набор интерактивных элементов, сгруппированных в учебные модули по темам или неделям обучения. При разработке дидактического модуля как средства организации самостоятельной работы студентов особая роль отводится оперативной обратной связи [1]. Moodle предоставляет средства для разработки таких элементов, как интерактивная лекция, тест, задание, семинар, форум, wiki-страница и др.

В данной статье мы хотим рассказать об опыте использования системы перечисленных элементов онлайн-курса Moodle для организации самостоятельной работы студентов на различных этапах изучения ими учебного материала.

Традиционно выделяют следующие этапы работы с учебным материалом: актуализация имеющихся знаний, получение новых знаний, закрепление знаний и формирование умений и навыков, обобщение и систематизация полученных знаний, контроль усвоения материала. На каждом из перечисленных этапов можно добиться достижения дидактических целей с помощью использования различных возможностей элементов электронного курса, созданного в Moodle. В таблице 1 пока-

зано, для достижения каких целей на каждом из этапов могут использоваться различные элементы Moodle-курса.

Рассмотрим, каким образом указанные элементы курса могут быть применены для организации деятельности студентов очной формы обучения, какие возможности этих элементов необходимо использовать для достижения наибольшего эффекта.

Интерактивные элементы курса типа «Лекция» могут быть использованы для повторения и актуализации имеющихся знаний, самостоятельного изучения студентами теоретического материала, обучения решению задач.

В интерактивной лекции учебный материал делится на небольшие порции, после каждой из которых учащимся предлагается вопрос в тестовой форме или вопрос, предполагающий развернутый ответ в форме эссе. В зависимости от выбранного учащимся ответа ему может быть начислено определенное количество баллов, на экран выводится комментарий к ответу учащегося. Преподаватель может предусмотреть различные траектории изучения (повторения) материала в интерактивной лекции в зависимости от степени усвоения материала.

Этап актуализации знаний при изучении нового материала может включать в себя как повторение материала предыдущих тем, изученных в данном курсе, так и повторение материала других предметов, необходимого для понимания материала, изучаемого в настоящий момент. Приведем несколько примеров.

Повторение основных понятий курса имеет большое значение, например, при чтении курса «Алгоритмы на графах», где на первой лекции препода-

Дидактические возможности СДО Moodle

		Этапы работы с учебным материалом				
		Актуализация знаний	Изучение нового материала	Закрепление изученного материала	Обобщение и систематизация знаний	Контроль усвоения материала
Элементы Moodle-курса	Лекция	Повторение теоретических фактов и способов решения типовых задач	Изучение теоретических фактов. Разбор способов решения типовых задач. Первичная проверка правильности понимания изучаемого материала	Формирование понятийного аппарата. Формирование умений применять полученные знания на практике.		
	Тест	Проверка готовности к усвоению нового материала		Формирование навыка решения типовых задач (тест в режиме тренировки)		Контроль усвоения понятийного аппарата, основных изучаемых вопросов, умения решать задачи
	Задание			Формирование умений применять полученные знания на практике	Задания, ориентированные на систематизацию знаний	Контроль сформированности умений применять полученные знания на практике
	Игры	Повторение основных терминов		Повторение основных терминов		
	Семинар, Форум, Wiki-страница	Организация интерактивной работы студентов в процессе повторения и актуализации знаний	Организация обратной связи, интерактивного обсуждения изучаемых вопросов, индивидуальной или групповой работы по структурированию изучаемого материала и связи его с ранее изученным.	Организация интерактивного взаимодействия студентов при закреплении полученных знаний.	Организация интерактивной работы студентов по обобщению и систематизации полученных знаний	Контроль усвоения основных изучаемых вопросов, умения применять знания к решению задач

даватель вводит порядка двадцати новых понятий. Прохождение студентами интерактивной лекции, в которой, кроме самих определений и примеров объектов, входящих в объем различных понятий, предлагаются задания на понимание формулировки определений, задания на узнавание объекта, входящего в объем данного понятия, задания на усвоение условных обозначений, задания на установление соответствия и т. п., способствует более осмысленному восприятию материала следующих лекций.

При изучении методики преподавания информатики до аудиторного занятия студентам необходимо самостоятельно повторить материал курсов педагогики и психологии, а также материал, полученный ими при освоении специальных дисциплин, таких, как «Информатика», «Теоретические основы информатики», «Языки программирования и методы трансляции», «Моделирование» и др. [5]. Для организации такого повторения также целесообразно использовать интерактивную лекцию. В обзорной интерактивной лекции по каждой теме должны быть отражены основные изучаемые вопросы темы и их взаимосвязь, рассмотрены основные типы задач и варианты заданий ЕГЭ и ГИА по информатике.

Использование СДО Moodle позволяет реализовать модель обучения «Перевернутый класс» (flipped classroom) [5; 6], в которой преподаватель предоставляет студентам доступ к электронным образовательным ресурсам для предварительной внеаудиторной теоретической подготовки к занятию; на аудиторном занятии организуется практическая деятельность студентов. Таким образом, ознакомление с новым материалом начинается до аудиторного занятия по данной теме.

Данный подход используется при изучении таких дисциплин, как «ИКТ в образовании», «Методика обучения и воспитания в области информатики» и др. Значительный объем ряда документов (образовательные стандарты, конспекты уроков, видеоуроки и т. п.), предлагаемых для изучения, делает нецелесообразным знакомство студентов с ними непосредственно во время занятия. Для организации работы студентов с нормативными документами удобно использовать элемент курса «Лекция». При изучении общих вопросов методики преподавания информатики в интерактивной лекции содержание некоторого документа может быть разбито на небольшие блоки, первичная проверка правильности понимания материала каждого

блока проверяется с помощью тестового вопроса или эссе. Использование проверочных вопросов в тестовой форме позволяет автоматизировать обратную связь в процессе изучения материала студентом и обеспечить выбор траектории изучения материала, соответствующей степени его понимания студентом. Студент также может самостоятельно выбирать траекторию изучения материала в соответствии со своими потребностями (просматривать дополнительный материал, выбирать уровень сложности и т. д.).

Интерактивные элементы курса типа «Лекция» могут быть использованы для обучения решению задач, а именно для создания тренажеров и интерактивных задачник с нелинейной структурой. Разбор решения типовых задач осуществляется по шагам: переход к следующему шагу решения осуществляется только при условии освоения предыдущего шага. Освоение шагов решения контролируется с помощью вопросов тестового типа. Набор вопросов может быть различным в зависимости от ответов на предыдущие вопросы. Таким образом, появляется возможность создания занятий с управляемыми маршрутами. Для разработки такого маршрута целесообразно использовать дидактический граф [3]; каждому узлу дидактического графа сопоставляется набор вопросов, дидактических материалов и упражнений, содержание которых носит практико-ориентированный характер.

Лекции, разработанные в среде Moodle, имеют возможности не только статического представления информации, но и динамического. При преподавании курса «Основы математической обработки информации» для студентов факультета физической культуры требуется построить лекцию таким образом, чтобы была видна последовательность действий при объяснении нового материала. Эту возможность можно реализовать с помощью вставки фрагментов презентаций. Для студентов данного факультета эта возможность наиболее актуальна, т. к. не все обучающиеся, в связи с большой занятостью на тренировках и спортивных сборах, могут посещать занятия.

Встроенный в Moodle редактор для создания тестов позволяет создавать различные типы тестовых заданий (множественный выбор, задания на соответствие, короткие ответы и т. д.; возможен также импорт вопросов из файла), организовать случайный выбор вопроса из заданной категории (базы) вопросов, устанавливать ограничения на время прохождения теста, количество попыток, а также начало и окончание периода, в течение которого тест доступен обучающимся. Возможна настройка метода и критериев оценивания.

При создании математических тестов наиболее удобными являются следующие виды вопросов: вычисляемые и вопросы с вложенными ответами. Вычисляемые вопросы позволяют получить

большое количество различных задач одного типа путем варьирования значений параметров вопроса; таким образом, не требуется создание большого банка задач. Вопросы с вложенными ответами дают возможность отрабатывать у студентов алгоритм (последовательность) действий сложных задач, контролируя каждый шаг решения.

Тесты можно использовать для проверки готовности студента к усвоению нового материала, формирования навыка решения задач (при использовании теста в режиме тренировки), контроля усвоения учебного материала.

Как правило, задания, предназначенные для проверки уровня владения понятийным аппаратом темы, являются инвариантными для всех пользователей. Задания, проверяющие умение решать типовые задачи, предполагают создание банка вопросов: для каждого типа задачи создается своя категория вопросов. Далее каждому пользователю предлагается решить одну или несколько задач данного типа, выбранную случайным образом из банка вопросов, что позволяет индивидуализировать контроль усвоения материала.

Элемент курса «Задание» предоставляет студенту формулировку задания и материал для его выполнения; он предусматривает возможность загрузки студентом на сайт одного или нескольких файлов, содержащих выполненные задания, а также возможность представления ответа в виде форматированного текста, при необходимости содержащего иллюстрации, таблицы и гиперссылки. В рамках онлайн-курса возможно также оценивание заданий, выполненных вне среды Moodle.

Индивидуальные задания могут выполняться не только в специальном элементе курса «Задание» (где результат представляется в виде текста или одного или нескольких файлов), но и в электронной рабочей тетради (которая может быть реализована с использованием специального модуля или с помощью стандартного модуля «Вики-страница» в индивидуальном режиме работы), что дает больше возможностей для длительной работы студента над заданием. В этом случае результат выполнения задания виден только преподавателю и самому студенту.

Также задание может предлагаться в конце интерактивной лекции (в формате эссе), но такой подход не очень удобен, когда для выполнения задания студенту требуется значительное время (удобнее разделить интерактивную лекцию и написание письменной работы, оставив в лекции только вопросы в тестовой форме и простые упражнения).

Элемент курса «Семинар» может использоваться для организации взаимного оценивания студентами выполненных заданий. Преподаватель выставляет на сайт задания на семинар (инструкции для работы студентов), критерии оценивания; указывает максимальный балл, который может быть получен за работу и за оценивание чужих работ.

Студенты предоставляют свою работу в виде файлов любых допустимых форматов (текст, презентация, изображение и т. д.) или вводят текстовый ответ. На следующем шаге, как преподаватель, так и студенты оценивают работы с использованием заданных преподавателем критериев (распределение студентов для оценивания работ одногруппников может осуществляться преподавателем вручную или генерироваться программно). Каждый студент получает за семинар две оценки: за представленную работу и за оценивание работ своих сокурсников; итоговый балл за работу вычисляется автоматически на основании полученных студентом оценок, при этом оценка преподавателя имеет, как правило, больший вес.

Например, при изучении курса «Алгоритмы на графах» в качестве задания семинара студентам предлагается разработать систему тестов для проверки правильности работы программы, реализующей определенный алгоритм. Далее студенты должны оценить выполнение задания своими одногруппниками, после чего автоматически оценивается качество их работы по оцениванию.

При изучении курса «Основы математической обработки информации» для студентов факультета физической культуры студентам предлагается проанализировать протоколы соревнований того вида спорта, которым они увлекаются, и установить математически с помощью статистических критериев, какие параметры оказывают влияние на итоговый результат. Оценщики работ выбираются не случайным образом, а из тех студентов, которые анализировали этот же вид спорта. При оценке работы они могут анализировать гипотезу, выдвинутую одногруппником, приводить свои контрпримеры, и, соответственно, получать дополнительные баллы.

Для организации обобщения знаний по определенной теме могут быть использованы элементы дистанционного обучения: совместная работа студентов с вики-страницами, взаимодействие на форуме, в учебном чате, в элементе курса «Семинар» и др.; во всех этих случаях студенты взаимодействуют не только с преподавателем, но и друг с другом.

Технология вики изначально ориентирована на совместное редактирование текстов; в онлайн-курсе вики-страницы могут быть использованы для организации работы по структурированию изученного теоретического материала и связи его с ранее изученным материалом. Студенты могут совместно создавать вики-страницу с результатом выполнения некоторого задания или использовать вики-страницы для организации работы над групповым проектом, при этом есть возможность увидеть вклад каждого отдельного студента, сравнив разные версии одного и того же документа (при сравнении версий зеленым цветом отмечены добавленные фрагменты текста, желтым – удаленные).

Студенты могут работать в малых группах, при этом можно использовать как изолированные группы (когда каждый студент видит только страницу своей группы), так и видимые группы (студент может редактировать страницы своей группы, а материалы других групп может просматривать и комментировать). Возможны варианты, в которых все студенты работают с одной и той же страницей.

При работе с вики-страницей в индивидуальном режиме она используется в качестве рабочей тетради, выполнение заданий в которой видно только самому студенту и преподавателю. Использование индивидуальной вики-страницы позволяет преподавателю при длительной работе студента над индивидуальным заданием отслеживать прогресс в выполнении задания и оперативно комментировать изменения в работе.

Вики-страница в индивидуальном режиме может также использоваться для организации портфолио студента или в качестве черновика, «копилки материалов» при работе над другими заданиями.

Элемент курса «Форум» используется, как правило, для организации обратной связи и интерактивного обсуждения сложных вопросов. Возможна организация консультации преподавателя в режиме форума в ситуациях, когда ответы преподавателя на вопросы студента желательно сделать доступными остальным участникам курса. Студенты могут использовать форумы для обсуждения сложных вопросов темы, рецензирования работ друг друга, организации работы над совместным проектом. При этом форум может быть доступен всем участникам курса или выбранной группе студентов. При необходимости возможно использование режима форума «Вопрос-ответ», в котором студенты видят ответы других участников форума только после размещения собственного ответа.

Необходимо отметить, что кроме возможности использования перечисленных элементов курса СДО Moodle позволяет включать в Е-УМК материалы к курсу, представляющие собой набор документов в стандартных форматах (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Flash и т. д.), и ссылки на интернет-ресурсы.

Нами разработаны и успешно используются в течение нескольких лет Е-УМК следующих учебных курсов: «Алгоритмы на графах», «Элементы абстрактной и компьютерной алгебры», «Общая методика преподавания информатики», «Частная методика преподавания информатики», «Информационно-коммуникационные технологии в образовании», «Дополнительные главы школьного курса информатики», «Основы математической обработки информации» и др. Опыт показывает, что использование возможностей СДО Moodle для организации самостоятельной работы студентов позволяет существенно повысить эффективность обучения.

Библиографический список

1. Буракова Г.Ю. Самостоятельная работа студентов-бакалавров в условиях реализации новых стандартов образования (на примере изучения «Элементарной математики») // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 95–100.

2. Заводчикова Н.И., Плясунова У.В. Особенности методики обучения информатике с использованием дистанционной среды MOODLE // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 133–137.

3. 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.

4. Moodle – Open-source learning platform // Moodle.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moodle.org> (дата обращения: 10.09.2015).

5. Brame C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/> (дата обращения: 17.10.2014).

6. Blended Learning Model Definitions // Clayton Christensen Institute [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> (дата обращения: 17.10.2014).

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В статье рассматривается процесс выявления готовности студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися на основе реализации системно-деятельностного подхода. Автором описаны методы и методики оценки деятельностного компонента готовности студентов к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися, приведены количественные данные, отражающие результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: *готовность, профессионально-педагогическое взаимодействие, педагогическое целеполагание, профессиональные умения, отношение, оценивание, наблюдение.*

Изучение процесса формирования готовности студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися основывается, прежде всего, на определении сущности понятия «профессионально-педагогическое взаимодействие». На основе результатов и выводов, полученных в исследованиях И.Н. Ишимовой [1], Г.Н. Серикова [8] и М.Н. Юрьевой [9] о процессуальном характере профессионально-педагогического взаимодействия и его основных характеристиках, можно сформулировать сущность рассматриваемого понятия. Под профессионально-педагогическим взаимодействием будем понимать процесс, основанный на установлении организационных, коммуникационных и смыслообразующих взаимосвязей между его участниками, прежде всего, по целевому и содержательному компонентам отношений между ними в ходе решения профессиональных задач.

Процессуальность профессионально-педагогического взаимодействия, с точки зрения Я.Л. Коломинского, исключает возможность оценивания готовности к нему студентов вне реального процесса взаимодействия с обучающимися [6]. Оценка готовности студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в соответствии с реализацией его системно-деятельностной основы проводилась в ходе педагогической практики. Она включала в себя выявление следующих показателей их готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися, которые фиксировались по следующей совокупности умений:

– готовность осуществлять планирование профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися, а именно формулировать цели и задачи взаимодействия (самостоятельно и совместно с обучающимися), прогнозировать возможные трудности и предполагать различные варианты их решения, определять оптимальные способы достижения планируемого результата, осуществлять поиск и отбор содержания учебных материалов;

– готовность реализовать на высоком уровне профессионально-педагогическое взаимодействие

с обучающимися, в частности, организовать взаимодействие согласно нормативным требованиям стандарта и индивидуально-личностным особенностям обучающихся;

– готовность управлять процессом взаимодействия и осуществлять его коррекцию; структурировать и конструировать содержание взаимодействия; адекватно оценивать результаты взаимодействия.

Выводы о сформированности профессиональных умений были сделаны на основе анализа представленных студентами материалов и проведенного наблюдения при организации ими профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися в процессе педагогической практики.

Для определения уровня педагогического целеполагания применялась методика, разработанная Н.В. Мезенцевой. «Карта оценивания педагогического целеполагания» Н.В. Мезенцевой [3, с. 178–179] предполагает балльную оценку педагогического целеполагания согласно выраженности критериев на всех его этапах, что позволило выявить не только адекватность постановки цели, но и эффективность ее достижения. Для этого осуществлялся анализ конспектов уроков студентов и эффективности проведения урока в соответствии с учитываемыми «Картой» индикаторами. Полученный суммарный балл согласно процедуре оценивания переводился в проценты относительно максимально возможной суммы в 72 балла и сравнивался с диагностической шкалой, в которой процентные диапазоны соответствуют определенному уровню педагогического целеполагания. Так, диапазон от 0 до 20% соответствует ситуационно-импульсивному уровню развития педагогического целеполагания, от 21 до 40% – репродуктивному, от 41 до 60% – репродуктивно-конструктивному, от 61 до 80% – конструктивному, от 81 до 100% – конструктивно-творческому. Были получены следующие результаты, отраженные в таблице № 1.

Согласно полученным результатам (табл. 1) для 15% студентов характерен низкий уровень педагогического целеполагания, который Н.В. Мезенцева определяет как ситуационно-импульсивный. Студентам этой категории свойственен формальный подход в определении цели, планировании

Результаты оценивания уровня педагогического целеполагания студентов по методике Н.В. Мезенцевой

№	Уровень педагогического целеполагания	Количество студентов, %
1	Ситуационно-импульсивный	15,0
2	Репродуктивный	45,0
3	Репродуктивно-конструктивный	31,7
4	Конструктивный	8,3
5	Конструктивно-творческий	0,0

деятельности, оценивании ее результатов. Цель задается внешне, не соотносится с результатом, фактически отсутствуют рефлексия и коррекция деятельности. Позиция обучающегося оценивается как объектная, поэтому говорить о профессионально-педагогическом взаимодействии в случае данной категории студентов не представляется возможным. Это подтверждается результатами анализа конспектов уроков и проведенного наблюдения, в процессе которого установлено, что проективно-гносгические и организационно-конструктивные умения недостаточно сформированы. Это выражается в нечетком определении цели, несоответствии формулировки цели и задач практическому результату, недостаточной логичности и структурированности учебного материала, отсутствии групповой формы работы обучающихся, формализованности мотивационного и рефлексивного этапов урока.

Репродуктивный уровень педагогического целеполагания, характерный для 45% студентов (табл. 1), Н.В. Мезенцева характеризует как уровень схожий с предыдущим в отношении таких факторов как внешняя обусловленность цели и формализованность планирования деятельности. Данный уровень педагогического целеполагания можно характеризовать как уровень сформированности профессиональных умений ниже среднего.

Студенты с репродуктивно-конструктивным уровнем педагогического целеполагания (31,7%) (табл. 1) отличаются мотивированностью деятельности, так как по сравнению с двумя предыдущими категориями студентов способны осознанно и творчески подходить к выполнению поставленных целей. Анализ конспектов уроков также показал трудности в формулировании и соотношении цели и задач, однако, в процессе урока цели обсуждались и уточнялись при участии обучающихся, то есть присутствовали элементы взаимодействия на его организационном этапе.

Н.В. Мезенцева отмечает, что осознание проблемы недостаточности собственного развития педагогического целеполагания позволяет говорить о готовности к обучению [3, с. 99]. Основываясь на этом утверждении, а также мнении А.В. Мудрика о том, что готовность к взаимодействию есть обученность взаимодействию [4, с. 170], будем считать студентов с репродуктивно-конструктивным уровнем целеполагания способными к реализации профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися

ся при условии освоения его структуры и алгоритма в процессе профессиональной подготовки в вузе.

8,3% студентов показали преобладание конструктивного уровня педагогического целеполагания. Их позиция, по Н.В. Мезенцевой, субъектная. Выделенная категория студентов показала на практике оптимальные результаты по организации и реализации взаимодействия с обучающимися. Именно на данном уровне педагогического целеполагания становится возможным профессионально-педагогическое взаимодействие, так как субъектная позиция позволяет студентам более осмысленно и активно подходить к его организации и реализации, ставить цели в соответствии с ожидаемым результатом, включаться не только в диалог с обучающимися, но и в совместную деятельность, что было зафиксировано в процессе наблюдения.

Наивысший уровень педагогического целеполагания, определенный по методике Н.В. Мезенцевой как конструктивно-творческий, по результатам проведенной оценки среди исследуемых студентов не выявлен. Говоря о проявлении творчества в любом виде профессиональной деятельности, следует предполагать у студентов высокую степень сформированности профессиональных умений, внутреннюю мотивацию профессионального выбора, осознанное и целенаправленное планирование деятельности по организации взаимодействия с обучающимися. Творчество, по мнению А.К. Марковой, играет важную роль в «самопроектировании себя как личности профессионала» [2, с. 52]. Оно позволяет достичь наиболее важного результата – личностного развития будущего профессионала, которое основывается не только на его профессиональных знаниях и умениях, но и на ценностно-смысловых аспектах будущей профессиональной деятельности, которые непосредственно проявляются в ходе педагогически организованного взаимодействия с обучающимися. В связи с этим, мы учитывали выводы Н.С. Пряжниковой и Е.Ю. Пряжниковой, которые отмечают, что процессуально до этапа самопроектирования «созревают» не все студенты и даже не все работающие специалисты, но именно с наступлением этого этапа происходит формирование аксиологических основ профессиональной деятельности и достижение личностью своего «акме» [5, с. 408].

Особенности профессионально-педагогического взаимодействия с точки зрения положительной

Количественное соотношение студентов согласно степени выраженности типов межличностного отношения, %

№	Тип межличностного отношения	Степень выраженности	
		Высокая	Экстремальная
1	авторитарный	5,0	1,7
2	эгоистичный	5,0	-
3	агрессивный	1,7	3,3
4	подозрительный	1,7	5,0
5	подчиняемый	5,0	-
6	зависимый	-	-
7	дружелюбный	8,3	-
8	альтруистический	11,7	5,0
Итого, %		38,4	15,0

динамики его развития зависят от характерного для индивида типа отношений с другими людьми. Для его диагностики использовался тест, разработанный Т. Лири [7, с. 408–418]. Тестовый материал разбит на октанты, каждый из которых отвечает определенному типу межличностного отношения. Среди них Т. Лири выделяет авторитарный (властный – лидирующий), эгоистичный (независимый – доминирующий), агрессивный (прямолинейный – агрессивный), подозрительный (недоверчивый – скептический), подчиняемый (покорный – застенчивый), зависимый (зависимый – послушный), дружелюбный (сотрудничающий – конвенциональный), альтруистический (ответственный – великодушный).

Каждый тип оценивается по балльной шкале от 0 до 16 баллов. Низкие баллы от 0 до 3 по всем октантам говорят о скрытности тестируемого, и могут считаться недостоверными. Результаты, не превышающие 8 баллов по всем типам, характерны для гармоничной личности. Показатели от 9 до 12 баллов свидетельствуют об акцентуации свойств личности, соответствующих определенному типу межличностного взаимодействия. Баллы в пределах от 13 до 16 указывают на наличие трудностей личности в социальной адаптации.

46,7% студентов соответствуют показателям гармоничного развития личности в отношениях с окружающими и свидетельствуют об адаптивности поведения к различным ситуациям взаимодействия.

38,4% тестируемых (табл. 2) показали высокую степень выраженности того или иного типа межличностных отношений, характеризующуюся наличием акцентуации. Из них конформным поведением (типы 5 – 8) характеризуются 25,0%, 3,4% имеют склонность к конфликтным проявлениям (типы 3 и 4), у 10,0% проявляют тенденции к лидерству и независимости (типы 1 и 2).

15% студентов (табл. 2) имеют трудности в социальной адаптации, связанные с высокой вероятностью проявления экстремальных поведенческих реакций (властность и деспотичность – 1,7%, жесткость и агрессивность – 3,3%, отчужденность и подозрительность – 5,0%, гиперответственность – 5,0%), которые не могут способствовать установлению эффективного профессионально-

педагогического взаимодействия.

Опираясь на полученные данные, можно говорить о необходимости повышения не только уровня сформированности профессиональных умений в реализации профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися, но и развития мотивационно-ценностного отношения к нему. Позитивные тенденции в формировании личностной значимости профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися будут являться одним из важнейших условий формирования активной позиции студентов, осознанного подхода к целеполаганию в деятельности и развития их готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися.

Библиографический список

1. *Ишимова И.Н.* Профессионально-педагогическое взаимодействие как педагогическое партнерство // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2007. – № 26 (98). – С. 67–70.
2. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1998. – 312 с.
3. *Мезенцева Н.В.* Развитие педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости: дис. ... канд. психол. наук. – Брянск, 2012. – 201 с.
4. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
5. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда. – М.: Академия, 2005. – 480 с.
6. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Н.М. Плещачева, И.И. Заяц, О.А. Митрахович; под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 239 с.
7. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
8. *Сериков Г.Н.* Образование: аспекты системного отражения. – Курган: «Заураль», 1997. – 464 с.
9. *Юрьева М.Н.* Профессионально-педагогическое взаимодействие субъектов в процессе подготовки педагога-хореографа в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2001. – 192 с.

МЕТОДЫ И ФОРМЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проблема развития и формирования художественного вкуса личности является сложной, неоднозначной и исследуется представителями разных наук. В художественном вкусе сфокусированы критерии эстетической оценки всех сфер жизнедеятельности человека, он выступает в качестве инвариантной основы для создания личностно-уникальных форм поведения, мышления и творческой деятельности личности. В статье рассматриваются современные методы и формы учебно-воспитательной работы по формированию художественного вкуса у студентов художественных специальностей ВУЗов I–IV уровня аккредитации в процессе профессиональной подготовки, представлены собственные рекомендации по этому вопросу и предложен авторский спецкурс «Шаги к специальности».

Ключевые слова: художественный вкус, изобразительное искусство, студенты, формы, методы, спецкурс, учебно-воспитательная работа, процесс профессиональной подготовки.

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, а также Законе Украины «Про высшее образование» № 1556-VII отмечено, что особое значение приобретают вопросы совершенствования эстетического воспитания студентов, формирования и развития эстетических чувств, художественных интересов и вкусов в процессе профессиональной подготовки [7; 5].

Ряд концепций, пути и формы развития художественного вкуса отражены в научных трудах российских ученых: Л. Когана, О. Лармина, В. Разумного, В. Скатурицы, Б. Лихачева, Б. Юсова; украинских ученых: Г. Сквороды, Л. Левчука, Д. Кучерюка, В. Панченко, Г. Шульги, Л. Масол, Г. Шевченко; зарубежных: Ганса Юргена Айзенка (Hans Jürgen Eysenck); Майкла Д. Коула (Michael D. Cole); Фрэнка Пламптона Рамсея (Frank Plumpton Ramsey).

Следует заметить, что на результат учебно-воспитательного процесса, по мнению современных ученых, влияет большое количество разнообразных факторов: содержание учебного материала, методы и формы учебно-воспитательной работы, личность педагога и его профессионализм, психофизиологические особенности субъекта процесса.

В современной педагогике разработке методов и их классификации уделяется особое внимание. Исторически первыми методами обучения считаются методы учителя (рассказ, объяснение), методы ученика (упражнения, самостоятельная работа, вопросы), а также методы их общей работы (беседа, диспут, дискуссия).

Ю.К. Бабанский предложил три основные группы методов обучения:

1. Методы стимулирования и мотивации обучения: познавательные игры, учебные дискуссии, методы учебного поощрения и осуждения, выдвижение учебных требований.

2. Методы организации и совершения учебных действий: словесные, наглядные, практические;

индуктивный, дедуктивный, метод аналогий; проблемно-поисковые, эвристические, исследовательские, репродуктивные (инструктаж, объяснение, тренировки); самостоятельная работа с книгой, с приборами и т.д.

3. Методы контроля и самоконтроля: устный и письменный, лабораторный, методы самоконтроля [1, с. 32].

Эта классификация в современной педагогической науке является общепризнанной. Учебный материал студенты художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки усваивают с помощью методов – объяснительно-иллюстративного, информативного и проблемного обучения, элементов квазипрофессиональной учебной деятельности (моделирование профессиональных контекстов, игровые, коллективные и кооперативные методы обучения), требующие опыта общения с искусством в целом. С помощью методов (беседа, дискуссия, экскурсия, преподавательский показ и т.д.) студенты имеют возможность усваивать художественные каноны, накапливать художественные знания, обогащать художественный опыт, формировать художественный вкус и личностное отношение к приобретенным теоретическим знаниям, получить представление о характере художественно-творческой деятельности. Овладение знаниями, умениями и навыками происходит наиболее эффективно в процессе самостоятельной работы студентов в разнообразных направлениях художественно-творческой деятельности (выполнение набросков, зарисовок, эскизов, проектирование, конструирование, макетирование и т.д.).

В соответствии со знаково-контекстным обучением А.А. Вербицкого, в процессе профессиональной подготовки выделяются три базовых формы деятельности тех, кого обучают: учебная деятельность академического типа (лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа); квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, игровые формы занятий); учебно-профессиональная дея-

тельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, дипломное проектирование) [4, с. 76–77].

Переходными от одной базовой формы к другой являются разнообразные формы обучения: проблемные лекции, лабораторно-практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных производственных ситуаций, разыгрывание ролей, защита курсовых проектов, спецкурсы, спецсеминары [Там же].

Таким образом, метод – искусство преподавателя направлять мысли студентов в необходимое русло и организовывать работу в соответствии с учебным планом. В структуру метода входят содержание обучения, пути достижения цели, активность студентов, методические приемы, цель, способы, задачи, инструменты, средства, правила и педагогическое мастерство преподавателя (как главный инструмент педагогической деятельности, лишь с его помощью вырабатывается продукт обучения, совершается взаимодействие преподавателя и студентов).

Т.Н. Осинина занимаясь исследованиями развития способностей обучающихся в рамках системно-деятельностного подхода, подчеркивает необходимость «...существенной перестройки традиционного урока, его инновационных преобразований не столько в части содержания, сколько в направлении модернизации методов, приемов и форм организации обучения [8, с. 24].

Мы предлагаем для формирования художественного вкуса у студентов художественных спе-

циальностей в процессе профессиональной подготовки следующую классификацию (см. рис. 1). Пользуясь данной классификацией, преподаватель определяет те оптимальные методы и формы, которые дают возможность студентам осознанно воспринимать учебную информацию, быть максимально активными в процессе обучения.

Следует отметить, что одной из определяющих учебно-воспитательных форм работы по формированию художественного вкуса является проведение лекций и бесед об изобразительном, декоративно-прикладном искусстве и дизайне, где большое значение имеет художественно-эмоциональный рассказ. Опытные преподаватели «подогревают» свой рассказ чувством уважения к художнику, к его труду. Это чувство проявляется не столько в словах, сколько в оттенках голоса и паузах, интонациях и в ритме речи.

Однако, преподаватели, умеющие красноречиво и художественно-эмоционально рассказывать, встречаются не так часто. Сухие рассуждения, лишённые чувства, яркости красок и оттенков, не раскроют духовный мир героев, не передадут их светлые мысли и чувства, не обогатят студентов нравственно и эстетически, не пробудят у них стремление к художественному и прекрасному. Часто преподаватели недооценивают тот факт, что неразвитый художественный вкус оборачивается не развитием интеллекта и сознания в целом. Поэтому в учебных заведениях художественных специальностей формированию художественного вкуса должно уделяться такое же внимание, как и развитию мыш-



Рис. 1. Формы и методы учебно-воспитательной работы по формированию художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки

ления, ведь обществу нужен человек не только со светлой головой, но и с чувствительным сердцем.

К инструментарию суггестивной технологии принадлежит метод создания эмоциогенных ситуаций. Его целью является переживание чувства успеха, а источником выступает речь преподавателя, которая должна быть выразительной, ярко эмоциональной, чтобы вызвать у студентов чувства прекрасного, удивления, восхищения. В ходе социологического исследования студенты художественных учебных заведений на первое место поставили личность преподавателя (39,7%), на второе – содержание темы лекции, семинара (36,4%), на третье – требовательность оценки (21,8%) [3, с. 96].

При оценивании эмоционально-психологического аспекта преподавания на первое место среди позитивных качеств преподавателя студенты поставили яркую, образную речь преподавателя, на второе – умение приводить яркие запоминающиеся примеры, на третье – убедительность преподавателя. Среди негативных: первое – недостаточно творческое изложение материала, лишнее цитирование, второе – отсутствие запоминающихся примеров, третье – сухая, невыразительная речь. Студенты также отметили ограниченное культурное мировоззрение части преподавателей и школьные методы преподавания. О том, каким должен быть учитель, прекрасно сказал грузинский писатель Н. Думбадзе: «Учитель должен владеть четырьмя тайнами: безграничной любовью к детям, безграничной любовью к предмету, которому учит, способностью привить эту любовь как неизлечимую болезнь другим и, наконец, уметь быть в наивысшей степени современным... по-другому всякая попытка стать учителем – ошибочна и безрезультативна» [6, с. 58].

Одним из педагогически оправданных методов развития у студентов способности к целостному эмоционально-осознанному усвоению эстетических явлений является сравнительно-сопоставимый метод, который способствует более тонкому пониманию искусства, различению отдельных чувств, средств их выражения. Этот метод можно использовать как при сравнении произведений одного вида искусства, так и при сопоставлении нескольких видов, что дает возможность студентам не только глубже понять специфику выражения чувств в живописи, графике и скульптуре, но и закрепить представления об искусстве как специфической форме отображения окружающего мира.

В учебно-воспитательной работе со студентами художественных специальностей широко используется метод адекватных эмоций. Сущность его состоит в том, что бы вызвать у студентов определенные чувства, эмоции, настроения, адекватные изображенному состоянию человека или природы. Так, взаимодействие и интеграция дисциплин художественно-эстетического цикла позволяет студентам дополнить, углубить собственное

представление об окружающей среде, соединить разрозненные чувства в определенный органичный сплав, индивидуализировать художественный вкус. Дальнейшее формирование художественного вкуса предполагает соотношение особенностей окружающей среды и воплощение в художественных произведениях с учетом личности воспринимающего, его индивидуального эмоционального опыта, субъективным видением мира.

Опыт работы показывает, что использование методов анализа художественных произведений, соотношения художественных образцов по принципам аналогии, контраста и обобщения побуждает студентов художественных специальностей творчески относиться к выполнению самостоятельных художественных заданий, способствует глубокому постижению художественных произведений, раскрытию их новых аспектов. В своей художественно-творческой деятельности студенты осваивают путь постепенного усложнения интеллектуально-логических заданий, а именно: от анализа полученных знаний и осознания эмоций до глубокого понимания процесса их применения в профессионально-творческой деятельности.

Как одну из форм учебно-воспитательной работы, мы предлагаем авторский спецкурс «Шаги к специальности» [2]. Своеобразие действий преподавателя во время проведения спецкурса заключается в умении, одновременно руководя ходом и анализом занятий, поставить студента в позицию субъекта художественно-творческой деятельности, которая будет способствовать актуализации усвоенных знаний, формированию определенных умений и навыков, необходимых для восприятия произведений изобразительного искусства и самостоятельной творческой деятельности.

Спецкурс «Шаги к специальности» содержит теоретические и практические занятия и базируется на таких дидактических принципах:

принцип художественности, который ориентирует не только на приобретение теоретических знаний об определенном виде искусства на ярких примерах, но и на практическое овладение его специфическими особенностями;

принцип учета непосредственных эмоциональных впечатлений, которые возникают в процессе восприятия конкретно-чувственного содержания художественного образа. Эти эмоции всегда имеют индивидуально-неповторимые черты, что присуще каждому отдельному субъекту;

принцип неповторимости, своеобразия опыта художественно-творческого общения каждого студента. Этот принцип открывает новую феноменологическую сущность постижения искусства;

принцип осознания личных впечатлений от искусства и целесообразных путей их использования в собственной художественно-творческой деятельности.

Таблица 1

Тематический план спецкурса «Шаги к специальности»

№ п/п	Содержание курса	Количество часов		Всего
		теоретические занятия	практические занятия	
Модуль 1. «Особенности восприятия произведений изобразительного искусства как феномен проявления художественного вкуса»		34	8	42
1.1	Виды искусства. Жанры, жанровые разновидности и роды изобразительного искусства.	2		2
1.2	Виды и изобразительные средства рисунка. Технические разновидности живописи и приемы работы акварелью. Материалы, инструменты и принадлежности для рисунка и акварельной живописи.	8	6	12
1.3	Изобразительные средства графического искусства.	8		8
1.4	Изобразительные средства живописного искусства.	8		8
1.5	Изобразительные средства скульптуры.	8		8
1.6	Тестирование по первому модулю.		2	2
Модуль 2. «Формирование практических умений будущих специалистов в области пространственных видов искусства и дизайна»		40	44	84
2.1	Форма как феномен изобразительного искусства. Особенности и ассоциативность восприятия геометрических форм.	8	8	16
2.2	Техники авторской печати в современном графическом искусстве.	8	8	16
2.3	Графический художественный образ как процесс познания окружающей действительности. Понимание художественного образа в своеобразных видах графического искусства – плакат и книжная иллюстрация.	8	8	16
2.4	Карикатура, шарж, комикс как разновидности газетно-журнальной графики.	8	8	16
2.5	Использование психофизиологических особенностей восприятия цвета в живописи и современном дизайне.	8	8	16
2.6	Тестирование по второму модулю.		4	4
Модуль 3. «Синтез пространственных видов искусства и дизайна в системе профессионального художественного образования»		40	44	84
3.1	Пиктограмма как элемент знаково-символической системы.	8	8	16
3.2	Линорит и гипсорит как оригинальные техники современного графического искусства.	8	8	16
3.3	Витраж как разновидность живописного искусства: исторические и современные средства его изготовления.	8	8	16
3.4	Мозаика как разновидность живописи.	8	8	16
3.5	Интарсия и маркетри как разновидность деревянных мозаичных изделий.	8	8	16
3.6	Тестирование по третьему модулю.		4	4
ИТОГО ЗА КУРС		114	96	210

Спецкурс «Шаги к специальности» разработан для студентов I–V курсов, он базируется на синтезе изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна, предполагает гуманистическую позицию преподавания, имеет профессиональную направленность, состоит из трех взаимозависимых содержательных модулей: «Особенности восприятия произведений изобразительного искусства как феномен проявления художественного вкуса» (теоретический), «Формирование практических умений будущих специалистов в области пространственных видов искусства и дизайна» (практический) и «Синтез пространственных видов искусства и дизайна в системе профессионального художественного образования» (творческий) (см. табл.).

Первый модуль «Особенности восприятия произведений изобразительного искусства как феномен проявления художественного вкуса» (42 ч.) предназначен для студентов I курса обучения, имеет теоретическую направленность. Он состоит из пяти тем и тестирования, теоретические занятия –

34 ч., практические занятия – 8 ч. Подчеркнем, что первый модуль содержит больше лекционного материала, что необходимо для основательного и дальнейшего свободного ориентирования студентов в теории учебных спецдисциплин из цикла профессионально-практической и фундаментальной подготовки [2, с. 9–102].

Уделяя важное внимание теоретическому материалу, знакомящему с видами, жанрами и родами изобразительного искусства – графикой, живописью и скульптурой на примерах работ выдающихся художников древности и современности, лекции сопровождаются просмотром репродукций произведений (благодаря мультимедийным средствам), которые помогают студентам глубже понять изобразительные средства пространственных видов искусства, учат анализировать художественные произведения и высказывать собственное отношение к ним, иначе говоря – формируют художественный вкус личности.

Второй модуль «Формирование практических умений будущих специалистов в области про-

странственных видов искусства и дизайна» (84 ч.) предназначен для студентов II–III курсов обучения, имеет теоретико-практическую направленность. Он состоит из пяти тем и тестирования, теоретических занятий – 40 ч., практических – 44 ч. В этом модуле практически равное количество часов лекционного и практического материала, поскольку студенты уже освоили теоретические знания, достаточные для свободного ориентирования в теории учебных спецдисциплин по профессионально-практической и фундаментальной подготовке [2, с. 103–142].

Третий модуль «Синтез пространственных видов искусства и дизайна в системе профессионального художественного образования» (84 ч.) предназначен для студентов IV–V курсов обучения, имеет теоретико-творческую направленность. Он состоит из пяти тем и тестирования, теоретические занятия – 40 ч., практические занятия – 44 ч. [2, с. 143–177].

Основопологающей целью спецкурса является формирование эстетических и художественных вкусов, обеспечивающих многогранную подготовку студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, используя все разнообразие методов и форм учебно-воспитательной работы, не следует забывать, что организация постоянного контакта студентов с художественно-эстетическими ценностями является важнейшим фактором в формировании художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки. Поскольку окружающий мир, тем более мир, отображенный в произведениях изобразительного искусства, существует и как объект практической деятельности человека, и как предмет альтруистического созерцания, и как источник эстетического наслаждения, эмоций, чувств. Чрезвычайно важно акцентировать внимание студентов на таких существенных признаках прекрасного, как разнообразность, гармония, целостность, оригинальность, выразительность и т. д. Главная задача при этом – вызвать у студен-

тов надлежащий эмоциональный отзыв на события и явления, которые являются объектом их наблюдений, углубить и усовершенствовать процесс эстетического созерцания, который в свою очередь активизирует и обогащает их собственный опыт, развивает творческое воображение, стимулирует духовно-эмоциональное отношение к творчеству.

Библиографический список

1. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. *Бірюков М.Ю.* Кроки до фаху: спецкурс для студентів мистецьких спеціальностей. – Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2014. – 217 с.
3. *Бірюков М.Ю.* Проблеми організації довузівської підготовки студентів і адаптації першокурсників // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 1 (28). – С. 93–98.
4. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII: остання редакція від 01.01.2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.dtkr.ua/ua/doc/1204.353.0> (дата обращения: 19.02.2015).
6. *Лисовский В.Т.* Советское студенчество: социологические очерки. – М.: Высшая школа, 1990. – 304 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012: по состоянию на 01.09.2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 11.09.2015).
8. *Осинина Т.Н.* Развитие способностей обучающихся на уроке в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 24.

ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДИЗАЙНЕРОВ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Автор статьи обращается к анализу феномена «проектная деятельность» и ее возможностям в развитии профессиональных компетенций будущих специалистов-дизайнеров. Особое внимание автор обращает на возможность проектной деятельности дизайнера художественную специфику и помогает формировать и совершенствовать композиционное мышление и профессиональные компетенции. Развитие профессионально-личностных качеств будущего дизайнера не может происходить в отрыве от процесса формирования его общей культуры, приобщения к культуре и традициям профессионального сообщества. Такое сопряжение возможно через изучаемые дисциплины, через систему специальных творческих проектных заданий, позволяющих закрепить профессиональные умения и навыки, обеспечить соединение теории с практикой, связать цели профессиональной деятельности дизайнера с жизнью и проблемами окружающих его людей. Решение этих задач возможно через проектную деятельность студентов, выполнение ими дизайн-проектов выраженной социальной направленности, обнаруживающей себя не только в тематике выполняемых заданий, но и в их содержании, ориентированности на решение важных социальных проблем, организацию коллективной творческой проектной деятельности. В качестве одного из эффективных средств проектной деятельности автор характеризует клаузуру и ее влияние на развитие композиционного мышления студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: педагогика профессионального образования, дизайн-образование, изобразительное искусство, проектная деятельность, композиционное мышление, компетентностный подход в профессиональном образовании.

Устойчивой приметой современной социальной реальности стало проникновение дизайна во все сферы жизни людей, а одной из наиболее социально востребованных, престижных в настоящее время, и вместе с тем, одним из наиболее сложных видов профессиональной деятельности является деятельность дизайнера [2, с. 8–14]. Высокий уровень требований к профессиональной подготовке будущих специалистов этой сферы обуславливают большой объем компетентностей – теоретических знаний, практических умений и навыков, которыми студент должен овладеть за время обучения в вузе. Неизбежным следствием этого является значительный объем учебной нагрузки, самостоятельной работы, быстрый темп и сложность содержания учебно-профессиональной деятельности студентов. При этом высокая конкурентность профессии требует от дизайнера непрерывного профессионального самосовершенствования и личностного роста. Большие возможности для решения этой задачи открывает потенциал проектной деятельности студентов-дизайнеров, позволяющей успешно формировать широкий спектр профессиональных компетенций.

Современный государственный образовательный стандарт уделяет значительное внимание организации проектной деятельности студентов, подчеркивая тем самым ее возможности в формировании целого ряда профессиональных компетенций будущих дизайнеров. В стандарте дается характеристика профессиональной деятельности дизайнеров, включающая в себя владение методами творческого процесса дизайнеров; выполнение поисковых эскизов, композиционных решений дизайн-объектов; владение практическими навыка-

ми различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики; разработка и выполнение дизайн-проектов; создание оригинального проекта, включая создание художественных предметно-пространственных комплексов; проектирование интерьеров различных по своему назначению зданий и сооружений, архитектурно-пространственной среды и т. д. Стандарт четко обозначает требования к результатам освоения студентами основных образовательных программ, *акцентируя внимание на владении будущим дизайнером культурой мышления, его способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); умении сотрудничать с коллегами, работать в коллективе (ОК-3); владении навыками анализа и определения требований к дизайн-проекту; способности студента-дизайнера синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта, обосновать свои предложения (ПК-1); владении рисунком, умении использовать рисунки в практике составления композиции и переработкой их в направлении проектирования любого объекта (ПК-2); владении навыками разработки проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; владении приемами гармонизации форм, структур, комплексов и систем; владении комплексом функциональных, композиционных решений (ПК-3) и др. [12].*

Развитие профессионально-личностных качеств будущего дизайнера возможно не только через изучаемые общекультурные и профессиональные дисциплины, но в гораздо большей степени – через систему специальных творческих проектных зада-

ний, позволяющих закрепить профессиональные умения и навыки, обеспечить соединение высокой теории с практикой, связать цели профессиональной деятельности дизайнера с жизнью и проблемами окружающих его людей. Решение этих задач возможно через проектную деятельность студентов, выполнение ими дизайн-проектов. Работа в малых творческих группах над разработкой дизайн-проекта – одно из важных психологических условий, определяющих коллективный успех, моделирующих содержание и характер межличностных отношений в студенческой группе. Современное образование должно сформировать пространство свободной творческой коммуникации, объемлющей все сферы деятельности, при этом, сама коммуникация в процессе творческого преобразования человека мира неизбежно обретает проектный характер (А.П. Бредихин, Т.Ю. Быстрова, В.Ф. Сидоренко, Н.К. Шабанов, Н.Н. Мосорова и др.).

Как же строится проектная деятельность студентов-дизайнеров? На каких психологических и педагогических идеях возможна ее успешная организация? Какие психологические новообразования и мыслительные навыки формируются у студентов-дизайнеров в ходе реализации проекта?

Дизайн-проектирование – сложный, многогранный и многоуровневый процесс, обладающий целым рядом психологических особенностей. Разумеется, как и всякое проектирование, дизайн-проект начинается с интенсивного мыслительного процесса, обеспечивающего «погружение» дизайнера в проблему, ее всесторонний анализ. На этом этапе очень важны способности дизайнера к систематизации, анализу, обобщению, синтезу, способность к интуиции, предвидению и предвосхищению результата проекта. Такое перспективное видение открывает дизайнеру некий гипотетический образ воображаемого результата, его идеальную модель [13, с. 15]. Этот процесс воображаемого моделирования хорошо описан в литературе, в мемуарах великих живописцев, зодчих, архитекторов. Достаточно полистать трактаты Л. Альберти, Д. Вазари, Леонардо да Винчи, А. Дюрера, А. Палладио и др. Именно в трудах западноевропейских мастеров чаще всего встречаются упоминания о важности этого начального, стартового этапа работы над проектом. Именно здесь формируется общий замысел, определяются его выразительные средства, возможные варианты решения дизайнерской задачи. Значимость мыслительных процессов на этом этапе подчеркивают такие именитые мастера, как П. Беренс, В. Гропиус, И. Итттен, В. Кандинский, Н. Ладовский, А. Родченко, Ю. Фельтен, П. Чистяков и др. Как отмечает Т.Ю. Быстрова, «дизайн представляет собой один из видов проектной деятельности. В отличие от животного, мышление человека гораздо более гибко [3, с. 69–80]. Известна фраза К. Маркса о человеке как единственном существе, способном к проектированию: «Животное строитсообразно мерке и потребности того вида,

к которому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету присущую мерку; в силу этого человек строит также и по законам красоты» [8, с. 517]. В этом, по мнению К. Маркса, заключается превосходство самого плохого архитектора над самой хорошей пчелой. Человек свободен в поисках меры, его мышление способно перестраиваться. Животное при создании тех или иных форм действует в рамках инстинкта, будучи ограничено генетически заложенной информацией. Констатируя эту гибкость, ни в коем случае нельзя впадать в релятивизм. Фантазия дизайнера не безгранична. Главной отправной точкой любой проектной деятельности выступает сам человек. Поиски разнообразных «мер» есть поиски средств на пути достижения главного результата – гармонии предметной среды и людей, в ней существующих. «Вторая природа» отличается от «первой» именно тем, что создается людьми и для людей.

Проект в дизайне ориентирован на потребности конкретного человека (группы), что определяет степень новизны, пути и формы создания нового. Мотив проектной работы заключен в соответствии человеку, отсюда укорененность инновации в настоящем, раскрытие потенциала уже имеющейся ситуации, без слепого воссоздания традиции (ремесло), но и без ненужного авантюризма, уводящего от действительности в мир фантазий (искусство, анимация) и, скорее, пугающего, чем располагающего к себе потребителя дизайна. Философы и психологи отмечают, что рассмотрение проблем проекта вплотную соприкасается с проблемами дизайнерского творчества – от онтологических, связанных с «переходом из небытия в бытие» (Платон), до профессионально-этических, таких как ответственность за проект и его реализацию, честность осмысления проектной ситуации, компетентность, коммуникабельность при работе в команде и взаимодействии с заказчиком [3, с. 75].

По мнению философов и психологов, проектное мышление вырастает «из настоящего» – как ответ на ту или иную актуальную потребность, но предполагает реализацию в будущем; его результатом может быть как материальный, так и духовный продукт, форма которого обусловлена этой потребностью (целью). Проектное мышление представляет собой синтез воображения и абстрактного мышления, воображения и рассудка, в нем обязательно присутствует слово, в т. ч. для автокоммуникации. Воображаемое конкретно, но в этом виде оно еще не родилось. Рассказать о нем, обсудить варианты возможно только с помощью слов, природа которых предрасполагает к невольному обобщению. Образ, видимый проектировщиком во всем его своеобразии, до момента его опредмечивания существует в сознании любой аудитории как результат донесения более-менее обобщенной информации (возможно, сопровождающейся индивидуализацией и конкретизацией – уже за счет

работы воображения субъектов из числа воспринимающих); смутный образ, рождаясь, требует словесного обозначения. Как показал Аристотель, чем точнее сформулирована цель проекта, тем адекватнее форма. Напротив, вербальная неточность свидетельствует о недостаточно активной работе проектного мышления, небольшом числе шансов на ее завершение и предметную реализацию, что налагает дополнительную ответственность на отношения заказчика (потребителя) и дизайнера.

Особое внимание в организации проектной деятельности студентов-дизайнеров должно быть обращено на разработку будущего образа дизайн-продукта и его концептуальное оформление. Здесь пересекаются высота полета воображения студента и его способность к абстрагированию, теоретическому обоснованию своего замысла и его композиционному оформлению. Как подчеркивает Т.Ю. Быстрова, «Чем более дисгармоничным становится предметный мир человека XXI века, в особенности горожанина, тем актуальнее звучит вопрос концептуального проектирования, предполагающего высокую степень осмысленности (и зачастую – целесообразности) создаваемой формы и ее предметно-пространственного окружения. Объекты концептуального дизайна видятся в этой связи не столько более дорогостоящими или «замысловатыми», сколько отвечающими конкретным запросам – человека, места, коммуникативного или маркетингового проекта и т. п. При этом нужно изначально понимать разницу мышления теоретиков и практиков. Для первых концепция – основание и стержень формирования последующего развернутого текста или речевого высказывания. Для вторых – основа формообразования, происходящего уже не в идеальной сфере, а в реальности. Таким образом, архитектор или дизайнер работает как бы в двух «мирах» – идеально-духовном и материально-предметном: концепция воплощается в адекватной ей материальной форме, тогда как теоретик не покидает пространства мысли» [3, с. 82].

Концепция дизайн-проекта обеспечивает единство проектного замысла и путей его реализации, логическую связь подбираемых автором элементов ее оформления или реализации; концепция не только выражает в концентрированной форме идею (конкретизирует идеологические, ценностные, мировоззренческие установки дизайнера), но и определяет релевантные области применения основной идеи проекта; концепция может определять этапы реализации проекта; концепция – оригинальна, потому что она является продуктом авторской деятельности; концепция способна быть гибкой, развиваться, видоизменяться; на концепцию формообразования в дизайне влияет не только парадигма мышления на данном этапе (внешние факторы), но и бессознательное, не осознаваемое автором (внутренние факторы); концепция, даже будучи авторской, подразумевает наличие связи с общетеоретическими или общедисциплинарными

установками; наличие концепции свидетельствует о более высоком уровне авторского самосознания; концепция обусловлена парадигмой мышления и поэтому включает в себя ценностные и мировоззренческие установки; для достижения большей ясности выражения концепция может быть преподнесена с использованием метафор, образов, аналогов и т. п. – это и есть точка «перетекания» термина в плоскость дизайнера и других проектных практик [3, с. 77–78].

Большинство авторов рассматривают проективную деятельность как момент перехода от мировоззренческого к творческому уровню мышления, интеллектуального поиска средств выражения авторской идеи, выбора формы и способов воплощения творческого замысла дизайнером: «Концепция формообразования требует своего «перевода» в практический, предметно-оформленный план, поэтому сопровождается эскизами, прорисовками и т. п. Они – лишь средства выражения и оформления концепции, с которыми ее нельзя отождествлять. Наиболее активно используемыми являются сегодня концепции, связанные с идеями здорового образа жизни, экологии, снижения энерго- и ресурсопотребления, толерантности и полицентричности культуры, активного взаимодействия людей различных возрастов, социальных групп и т. п.» [3, с. 79].

В ходе выполнения проекта одним из важнейших способов проверки готовности дизайнера к самостоятельной проектной деятельности является такой вид учебных упражнений, которому в равной мере свойственны как признаки проектного эскиза, так и особенности упражнений развивающих творческие способности учащихся, – клаузура. Клаузура обеспечивает развитие воображения, образного мышления, фантазии, композиционных способностей, навыков яркого отражения творческих замыслов в графике и макете. Начиная с XVI в. клаузурой называются короткие, продолжительностью от 2 до 6 часов творческие задания, широко распространенные в архитектурных, дизайнерских, художественных школах. В первых Академиях архитектуры и искусства объединялись несколько факультетов, на которых обучались архитекторы, художники, фортификаторы, инженеры, скульпторы. Конечно, по каждой из названных творческих профессий читались специальные курсы и проводились практические занятия, обучение рисунку, черчению, живописи, скульптуре осуществлялось по общей программе. Специализация в обучении студентов заключалась в том, что по мере приобретения навыков рисунка и черчения каждый учащийся получал персональные задания и, кроме того, участвовал в работе над проектными заказами своего профессора. В таких проектных мастерских царил дух товарищества и взаимопомощи, студенты старших и младших курсов совместно работали над чертежами, эскизами, шаблонами разрабатываемых деталей, копиями чертежей мастеров дизайна и архитектуры.

В общей массе студентов профессору было сложно определить долю участия каждого ученика в общей работе над проектными композициями, ибо сильные помогали слабым, трудолюбивые восполняли своим рвением нерадивость лентяев. В конце семестра возникала настоятельная необходимость проверки истинных границ знаний и умения каждого студента. В этих условиях и родилась эффективная форма проверки художественных навыков учащихся в процессе исполнения самостоятельных заданий по графике, композиции, черчению и т. д. Каждого студента запирали в отдельной аудитории на замок (замок по-итальянски «klouso») и предоставляли возможность в одиночку решить поставленную задачу [7, с. 132]. В американских архитектурных и дизайнерских школах аналогичные упражнения носят название «шарабан». Состояние учащегося, исполняющего самостоятельное творческое задание, сравнивается с положением одинокого возницы, управляющего небольшим одноконным экипажем. От умения управлять лошадью и рассчитывать оптимальный темп движения зависит конечный успех путешествия. После 4–6 часов самостоятельной работы студент представлял итог своих творческих исканий в виде «клаузуры» – графической или проектной композиции. Позднее клаузуры проводились в больших аудиториях, где проверялись способности большой группы студентов. Работа исполнялась под неусыпным наблюдением специальных служителей академии, которые следили за тем, чтобы студенты работали самостоятельно без помощи товарищей. Клаузуры стали общепризнанной формой проверки творческих способностей учащихся в академических школах не только Италии, но и Франции, Германии, Англии, Швеции.

Опыт отечественного дизайн-образования убеждает в том, что традиции академического образования восходят к опыту европейской художественной школы. В начале XX века в Советской России активно распространяются новаторские идеи и веяния, обращенные к творческим поискам в архитектурном формообразовании, в поиске выразительных средств дизайна интерьеров общественных зданий, открываются новые прогрессивные учебные заведения, архитектурные и дизайнерские школы. Во ВХУТЕМАСе и ВХУТЕИИне клаузуры использовались в различных по своей направленности контекстах программ профессоров архитектурного отделения И. Жолтовского, А. Щусева, Н. Ладовского, В. Кринского, А. Веснина, М. Гинзбурга, П. Голозова, К. Мельникова и др. Также активно использовали клаузурные упражнения ведущие педагоги Баухауза, причем каждый из них вкладывал в эти упражнения свой смысл, ставил перед учащимися свои конкретные цели. Особенно широкую известность приобрели упражнения из курсов ведущих профессоров БАУХАУЗа (Моголь Надь, Йоханнес Иттен, Йохан Альбертс, Ганнес Майер). Показательно, что все без исключения мастера архитекту-

ры, дизайна и педагогики находили новые варианты клаузурных упражнений, вкладывали в эту форму занятий разный смысл, требовали разнообразных приемов исполнения.

Особенности исполнения клаузуры требуют соблюдения целого ряда правил, как всеобщих для всех разновидностей клаузуры, так и специфических для отдельных видов клаузурных упражнений:

- формат бумажного листа, на котором исполняется клаузура, согласовать с целями клаузурного задания и временем его исполнения;

- технику графического исполнения клаузуры избирать в зависимости от целей клаузуры, времени ее исполнения и формата бумаги. Чем меньше времени отпущено на работу, тем проще и эффективнее должны быть технические приемы графики («сухая» техника – уголь, пастель, толстый грифель, сангина и «мокрая техника» – фломастеры с толстым фетром или, если это возможно, коллаж из цветной бумаги с тыльной клеящей стороной. Можно использовать тушь, акварельные краски, гуашь (ограниченно). Возможна смешанная техника);

- методику работы над клаузурой согласовать со временем ее исполнения. Помнить, что на эскизирование целесообразно тратить не более 25–30% всего лимита времени, отпущенного на исполнение клаузуры. Остальное время целесообразно использовать для технического исполнения графической композиции.

Клаузура как способ организации проектной деятельности студентов и сегодня активно используется в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров. В частности, в подготовке студентов Курского политехнического колледжа используются клаузуры на темы «Стилизация природных форм», «Эмоции человека», «Состояния природы»; «Афиша к спектаклю»; «Охрана памятников», «Экология», «Вредные привычки» и т. д. Как правило, каждая клаузура является форзаданием к большой учебной работе. Каждое задание исполняется студентом по воображению, без предварительного эскизирования, ибо тема выдается в начале клаузуры и студенты не могут подготовиться к работе заранее. Специфика графики клаузуры объясняется коротким сроком ее исполнения, что требует применения простых и эффективных приемов графики. Клаузурная графика вызывает необходимость ревизии ранее приобретенных профессиональных знаний, умений и навыков, требует исполнения проектных и творческих задач в кратчайшие сроки с отображением самых существенных сторон заданной темы. Опыт такой работы приобретает исключительную ценность в процессе многократного исполнения клаузур, постоянных упражнений в рисунке и проектном эскизировании.

В ходе работы над большим учебным заданием «Декоративное панно в интерьере» студентам предлагалось выполнить три формальные композиции на темы: «Город будущего», «Медицина» и «Техника». Эти задания преследовали конкрет-

ную цель – развитие навыков логического выделения существенных свойств и признаков из содержательного объёма общих понятий, их перевода на язык формальной композиции с последующим визуальным выражением с помощью художественно-композиционных средств. Выполнение заданий предполагало детальный анализ студентами содержания понятий «город будущего», «медицина» и «техника», выделение наиболее существенных их свойств и признаков, а также определение принципов разработки проекта, организации и систематизации рабочих понятий по следующим позициям: качественная природа, степень сложности, метрический и пространственный масштаб, объёмно-пространственная структура, пластические и цвето-фактурные характеристики. После этого определялись необходимые формально-композиционные и художественно-образные средства для их комплексного визуального выражения.

Опыт показывает, что студенты хорошо понимают огромную степень важности этих «малогобаритных» творческих заданий, их роль в их профессиональном развитии, но на младших курсах берутся за их исполнение с большой робостью и опасением, – их страшит возможность получить невыразительные, «вялые» работы. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы психологически раскрепостить будущих дизайнеров, «позволить им больше», чем при исполнении долгосрочной учебной работы, направить их творческий потенциал на усиленный мозговой штурм, на генерацию ярких дизайнерских идей и на смелое, выразительное художественное воплощение задуманного, побудить смелому высказыванию и оформлению собственной идеи, к практическому действию. На этом этапе особенно важна психологическая поддержка студента, эмоциональное раскрепощение, снятие в нем внутреннего психологического «зажима», пробуждение ощущения творческой свободы и полета воображения. Обеспечение этих психологических условий способно принести желаемый педагогический эффект: получить достойные творческие работы, которые одновременно способны чётко показать истинные границы знаний, умений и навыков каждого студента и научить будущих дизайнеров оперативно выстраивать собственную графическую композицию, профессионально решать поставленные творческие задачи.

Конечно, проектная деятельность студентов не сводится только к клаузуре, – арсенал возможных вариантов проектов значительно шире и предполагает постепенное углубление их профессионального опыта, освоение всего комплекса профессионально-личностных качеств дизайнера. Но при этом клаузура остается проверенным и апробированным многовековой академической практикой образовательным средством, позволяющим решать

задачи подготовки компетентных, социально ориентированных, профессионально грамотных дизайнеров, понимающих меру своей ответственности за облик мира, в котором им предстоит жить.

Библиографический список

1. Барышева В.Е. Актуальные вопросы дипломного проектирования в современных условиях // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности: Мат-лы междунар. науч.-практ.конф. / под ред. А.П. Бредихина. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010. – С. 75–79.
2. Бредихин А.П. Современное состояние дизайна и дизайн-образования в России: проблемы, тенденции, перспективы развития // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.П. Бредихина. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010. – С. 8–14.
3. Быстрова Т.Ю. Философия дизайна. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 128 с.
4. Илющенко В.Л. Активизация композиционного мышления студентов художественно-графических факультетов на занятиях по рисунку портрета: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 162 с.
5. Кибрик Е.А. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве // Вопросы философии. – 1966. – № 10. – С. 103–113.
6. Кларк П., Фриман Д. Дизайн. – М.: АСТ: Астрель, 2003. – 144 с.
7. Курьерова Г.Г. Феномен дизайн-образования в Италии // Подготовка дизайнеров за рубежом. – М., 1986.
8. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М., 1956. – С. 517.
9. Мосорова Н.Н. Философия дизайна: Социально-антропологические проблемы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург: УрГУ, 2001. – 36 с.
10. Ньюарк К. Что такое графический дизайн? – М.: АСТ: Астрель, 2005.
11. Ростовцев Н.Н. и др. Рисунок, живопись, композиция: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 – Дизайн (квалификация (степень) «бакалавр»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm780-1.pdf (дата обращения: 12.09.2016).
13. Фильчакова Ю.А. Воспитание искусством (Развитие проектной культуры у подростков) // Внешкольник. – 2000. – № 7–8. – С. 12–16.
14. Чернышев О.В. Формальная композиция. Творческий практикум. – Мн.: Харвест, 1999. – 312 с.
15. Шорохов Е.В. Основы композиции. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с.

Зинченко Виктория Олеговна

кандидат педагогических наук, доцент

Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко

metelskayvika@mail.ru

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье изложены результаты экспериментальной работы по разработке и реализации в высшем учебном заведении мониторинга качества учебного процесса. Мониторинг реализовывался в виде совокупности алгоритмизированных мониторинговых процедур. Полученные результаты мониторинга были проверены с помощью методов математической статистики, что подтвердило действенность мониторинга как инструмента управления качеством учебного процесса.

Ключевые слова: учебный процесс в высшем учебном заведении, управление качеством учебного процесса, критерии качества, мониторинг качества учебного процесса, мониторинговые процедуры, алгоритм, экспертная оценка, субъекты мониторинга.

Качество профессионального образования является не только одним из ключевых направлений государственной политики, но и, как отмечает Г. Скударёва, важнейшим показателем эффективности системы образования [5]. Повышение требований общества и рынка труда к качественной подготовке современного специалиста не только стимулирует ВУЗы к динамическому развитию, но и требует постоянного совершенствования управления качеством учебного процесса. Среди инструментов обеспечения эффективности процесса управления качеством высшего образования, в частности его сердцевины – качества учебного процесса – ученые ведущую роль отводят мониторингу. Выбор данного инструмента управления качеством, по мнению А. Галиахметовой и Ж. Айтугановой, обусловлено неэффективностью традиционных форм контроля и низкой скоростью получения информации об образовательных процессах вуза [2]. Организация и реализация в высшем учебном заведении мониторинга качества учебного процесса позволяет отследить все условия и аспекты овладения личностью профессиональной компетентностью и обеспечивает принятие оптимальных управленческих решений о преодолении проблемных сфер в учебном процессе и способствует повышению уровня его качества.

Под мониторингом качества учебного процесса высшего учебного заведения мы понимаем инструмент управления качеством учебного процесса ВУЗа, а также систему сбора, обработки, хранения и распространения информации о состоянии учебного процесса или отдельных его элементов с целью информационного обеспечения управления и принятия оптимальных управленческих решений по повышению эффективности функционирования составляющих учебного процесса, их взаимодействия с целью достижения ожидаемых участниками учебного процесса и запланированных результатов обучения, а также его инновационного развития [3].

Мониторинг качества учебного процесса является разновидностью образовательного управлен-

ческого мониторинга. Однако, как свидетельствует наше исследование, сущность этого мониторинга ученые преимущественно связывают с исследованием качества результатов учебного процесса или качества учебных достижений студентов, оставляя без внимания сам учебный процесс как сложную систему. Фактически, отслеживается только результативная сторона учебного процесса, что не позволяет выявить узкие места в организации и функционировании учебного процесса, принять необходимые решения для улучшения его качества. В практическом плане это свидетельствует об отсутствии научно обоснованных методик целого ряда мониторинговых процедур, позволяющих исследовать все аспекты качества учебного процесса.

Целью данной статьи является изложение результатов по реализации в высшем учебном заведении мониторинга качества учебного процесса.

Экспериментальная работа по реализации мониторинга качества учебного процесса осуществлялась в Луганском государственном университете имени Тараса Шевченко в период 2008–2013 годов среди более 3000 студентов, 140 преподавателей, 76 представителей организационно-управленческого звена разного уровня и 38 председателей государственных экзаменационных комиссий.

Самой реализации мониторинга предшествовала значительная работа по установлению теоретических основ качества учебного процесса в вузе, теоретико-методологических основ управления качеством учебного процесса и его мониторинга. Также была разработана авторская теоретическая модель мониторинга качества учебного процесса в вузе, задачи и сущности основных структурных элементов которой, а также внутренние противоречия и факторы, негативно влияющие на учебный процесс, были положены в основу разработки программы мониторинга.

Разработанная нами модель предполагала его цикличность. Временные границы каждого из циклов мониторинга составляют один учебный год, что позволяет более четко организовать сам мониторинг, отследить динамику изменений уровня ка-

чества учебного процесса и его компонентов, упорядочить реализацию мероприятий, направленных на повышение качества учебного процесса.

Используя данные предварительного мониторинга, был окончательно сформирован перечень критериев качества учебного процесса, к которым отнесены: качество планирования учебного процесса; качество организации учебного процесса; информативность учебного процесса; качество учебно-методического обеспечения учебного процесса; коммуникативность учебного процесса; уровень практической направленности учебного процесса; уровень научно-исследовательской направленности учебного процесса; уровень развития самообразовательного компонента учебного процесса; уровень контрольно-оценочного компонента учебного процесса; уровень профессиональной компетентности студентов.

С учетом проведенного анализа состояния учебного процесса, была определена сущность мониторинговых процедур, направленных на выявление показателей качества учебного процесса в высшем учебном заведении. Таким образом, мониторинг качества учебного процесса осуществлялся в виде мониторинговых процедур по определенному алгоритму, а именно: 1) постановка цели мониторинговой процедуры; 2) выбор методов проведения мониторинговой процедуры; 3) определения субъектов и их роли в мониторинговой процедуре (какие заинтересованные лица будут привлекаться к реализации мониторинговой процедуры и в качестве кого: респондентов, организаторов, экспертов и т. д.); 4) согласование сроков проведения мониторинговой процедуры; 5) разработка инструментария мониторинга; 6) реализация мониторинговой процедуры; 7) обработка и анализ результатов проведения мониторинговой процедуры. Заметим, что использование предложенной последовательности шагов по разработке и реализации мониторинговых процедур определения качества учебного процесса в высшем учебном заведении не исключает творческого поиска новых алгоритмизированных действий, предполагает возможные изменения, дополнения, уменьшение или повторение какого-либо из перечисленных шагов, но уже на новом цикле самого мониторинга и управления качеством учебного процесса в вузе.

Для реализации каждой мониторинговой процедуры была разработана соответствующая методика, которая предусматривала определенный набор участников мониторинга, формы, методы и инструменты исследования. Реализация мониторинга способствовала принятию и внедрению необходимых управленческих решений с целью улучшения качества учебного процесса, а также позволяла определить уровень качества процессной и результативной сторон учебного процесса по всем критериям.

Анализ результатов всех проведенных мониторинговых процедур, принятых и реализованных по их результатам в высшем учебном заведении управленческих решений, позволил проследить положительную динамику повышения качества учебного процесса в университете.

Схема исследования предусматривала сопоставление результатов первого и последнего циклов мониторинга. Как свидетельствуют полученные данные, организация и внедрение в высшем учебном заведении мониторинга позволили осуществить положительные сдвиги в управлении качеством учебного процесса и существенно улучшить качество его процессной и результативной сторон. Улучшение качества учебного процесса было постепенным. В процессе мониторинга выявлялись проблемные сферы планирования, организации и функционирования учебного процесса. Это потребовало совершенствования всех мониторинговых процедур, формирования нового уровня взаимоотношений между различными категориями субъектов учебного процесса с позиций управления его качеством.

Полученные данные о положительных сдвигах качества учебного процесса требовали проверки своей вероятности, что было осуществлено с помощью методов математической статистики. Но перед тем как перейти к изложению результатов статистической обработки данных мониторинга, отметим следующее.

Примененный во время предварительного мониторинга подход к определению уровня качества учебного процесса был определенным образом откорректирован. Все полученные результаты измерения интенсивности, полноты и систематичности проявления признаков каждого из критериев качества учебного процесса для обеспечения их сопоставимости переводились в 100-балльную шкалу. При этом распределение баллов по уровням качества приобрело такой вид: высокий уровень качества учебного процесса – 90–100 баллов, достаточный уровень – 75–89 баллов, выше среднего – 63–74 балла, средний уровень – 50–62 балла, низкий – до 49 баллов.

При определении уровня качества учебного процесса мы также ориентировались на минимальные качественные показатели государственной аккредитации для классических университетов. При этом нас интересовало не столько то, выдерживаются ли эти показатели и насколько они превышаются, а то, насколько субъекты учебного процесса ощущают их ценность для повышения его качества, как те или иные показатели влияют на качество учебного процесса.

Именно это и вызвало необходимость оценить вес каждого из критериев в формировании качества учебного процесса вуза. Для этого была проведена экспертная оценка. В состав экспертной

группы был приглашен 31 человек – директора институтов, деканы факультетов, заместители директоров / деканов по учебной работе, заведующие кафедрами, преподаватели, которые имели ученую степень кандидата наук и стаж работы в высшей школе более 10 лет. Оценивание веса каждого из критериев в обеспечении качества учебного процесса осуществлялось путем заполнения аналитической карточки. Экспертам было предложено про ранжировать критерии качества по шкале оценок I, II, III, ..., X, согласно которой: I – наибольший вес в обеспечении качества учебного процесса. Было указано, что одним и тем же рангом можно обозначать не более двух критериев. После определения ранга экспертам было предложено оценить вес показателей по каждому из критериев, используя шкалу оценок 1, 2, 3, 4, 5, согласно которой «1» получал показатель, имеющий наибольший вес в характеристике критерия. Результаты работы экспертов были систематизированы и обобщены в аналитической карточке, основные элементы которой мы приводим в таблице 1.

Все полученные в ходе эксперимента данные были обобщены. Для сравнения результатов мониторинга качества учебного процесса в начале и в конце нашей экспериментальной деятельности мы использовали T-критерий Вилкоксона [1; 4], который позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Суть метода заключается в том, что мы сопоставляем абсолютные величины выраженности сдвигов в том или ином направлении. Для этого сначала все абсолютные величины сдвигов ранжируются, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в ту или другую сторону происходят случайно, то и суммы их рангов окажутся примерно равными. Если же интенсивность сдвигов в одну сторону больше, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в про-

тивоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях. Сдвиг в направлении, которое чаще встречается, принято считать «типичным».

Приведем алгоритм вычисления критерия [4].

1. Вычислить разницу между индивидуальными значениями во втором и первом измерениях.

2. Определить, что будет считаться типичным сдвигом.

3. В соответствии с алгоритмом ранжирования про ранжировать абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг, и проверить совпадение полученной суммы рангов с расчетной.

4. Выделить ранги, соответствующие сдвигам в нетипичном направлении. Подсчитать их сумму $T_{эмп}$.

5. Определить критические значения $T_{крит}$ для этого объема выборки. Если $T_{эмп}$ меньше или равна $T_{крит}$ – сдвиг в «типичном» направлении достоверно превалирует.

В нашем случае объем выборки равен 10, поскольку в качестве объектов выступают показатели, по которым проводился мониторинг.

Как можно наблюдать из таблицы 2, $T_{эмп} < T_{крит}$, следовательно, сдвиги в положительном направлении превалируют. Если значимость Z меньше 0,01, то различия между двумя измерениями значимы на уровне 0,01.

Нас также интересуют сравнения двух измерений по каждому из критериев качества учебного процесса. С этой целью мы использовали непараметрический критерий Фишера ϕ^* [4]. Критерий позволяет сравнить процентные доли признака, наблюдаемые в двух выборках, и ответить на вопрос, значима ли разница между ними. Объем выборки в данном случае равен 678, это количество респондентов, которые участвовали в оценке параметров мониторинга.

Таблица 1

Карточка экспертной оценки значимости критериев и показателей в мониторинге качества учебного процесса

Компоненты учебного процесса	Критерии качества	Ранг	Показатели	Экспертная оценка
<i>Процессная характеристика учебного процесса</i>				
<i>Результативная характеристика учебного процесса</i>				

Таблица 2

Сравнение результатов мониторинга качества учебного процесса при формирующем этапе эксперимента по T-критерию Вилкоксона

Сдвиги	N	Средние ранги	Сумма рангов
Негативные	0	0,0	0,0
Позитивные	10	5,5	55,0
Показатель		Значение	
$T_{эмп}$ (эмпирическое значение T-критерия Вилкоксона)		0	
$T_{крит}$ (критическое значение T-критерия Вилкоксона, уровень значимости 0,01)		5	
Z (стандартизированное значение)		-2,803	
Значимость Z		0,005	

Таблица 3

Сравнение результатов мониторинга по критерию Фишера ϕ^*

№	Показатель	Эмпирическое значение критерия Фишера ϕ^* при сравнении двух измерений
1	Качество планирования учебного процесса	3,977*
2	Качество организации учебного процесса	3,794*
3	Информативность учебного процесса	1,642*
4	Качество учебно-методического обеспечения	1,758*
5	Коммуникативность	1,857*
6	Уровень практической направленности	1,804*
7	Уровень научно-исследовательской направленности	7,716*
8	Уровень развития самообразовательного компонента	2,875*
9	Уровень контрольно-оценочного компонента	1,322
10	Профессиональная компетентность студентов	2,059*

Примечание: * - обозначены значения, превышающие критическое значение критерия Фишера 1,64 для уровня значимости 0,05.

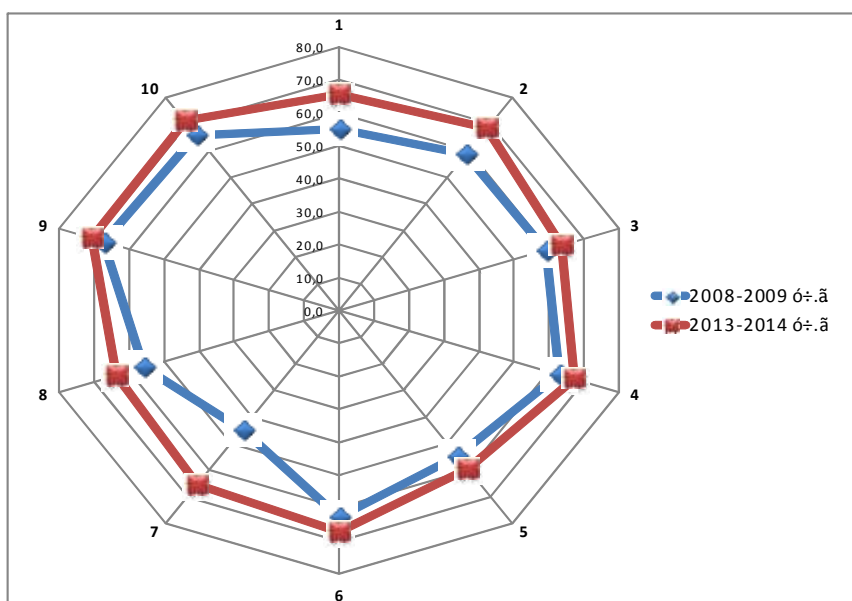


Рис. 1. Сравнение результатов мониторинга качества учебного процесса в системе критериев качества

Анализ таблицы 3 показывает, что наблюдаются значительные различия на уровне 0,05 между двумя измерениями по всем показателям, кроме контрольно-оценочного компонента, для которого эмпирическое значение 1,322 не превышает критическое 1,64. Мы объясняем это тем, что фактически в процессе нашей экспериментальной деятельности произошло только улучшение системы оценивания, которая стала более четкой и понятной для всех субъектов учебного процесса. Однако существенных изменений в системе контроля практически не произошло, что подчеркивали при обсуждении и анкетировании все субъекты мониторинга. Наиболее значимые изменения наблюдаются по таким признакам, как уровень научной направленности, качество организации учебного процесса, уровень развития самообразовательного компонента.

Наглядно результаты мониторинга показаны на рисунке 1.

На рисунке 1 приведено сравнение результатов экспериментальной деятельности, для чего была использована лепестковая диаграмма. Это позво-

лило увидеть, что улучшилось не только качество учебного процесса, но и его целостность, а также более четко определить направления дальнейшей деятельности по улучшению качества учебного процесса в высшем учебном заведении.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования, их подтвержденная статистическая значимость обосновали целесообразность использования мониторинга как инструмента системы управления качеством учебного процесса в высшем учебном заведении. Однако, как свидетельствуют результаты исследования, осталась значительное количество нерешенных проблем и факторов, которые негативно влияют на качество учебного процесса. Считаем, что нерешенными или в недостаточной степени решены следующие вопросы:

- учет требований работодателей и рынка труда в планах подготовки специалистов и учебных программах специальных дисциплин;
- последующего обновления существующих и разработки новых нормативных документов, которые регламентируют учебный процесс;

- создание и переоборудование специализированных и компьютерных аудиторий, обновление технических средств обучения;
- содействие подготовке научно-педагогических кадров и повышению квалификации профессорско-преподавательского состава;
- дальнейшее совершенствование учебно-методического обеспечения;
- увеличение объемов практической подготовки студентов, совершенствование его содержания и методического сопровождения;
- улучшение взаимодействия с работодателями с целью создания постоянных баз практик и учета требований работодателей к содержанию практической подготовки студентов;
- более широкое внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий и активных методов обучения;
- продолжение работы по интеграции в учебном процессе научной работы студентов, создание условий для стимулирования студентов и преподавателей в совместной научно-исследовательской работе;
- улучшение организации и содержания самообразования студентов, его методического сопровождения;
- расширение спектра форм и средств контроля различных видов учебно-познавательной деятельности студентов, совершенствование системы оценивания.

Указанное свидетельствует о необходимости проведения мониторинга качества учебного процесса на постоянной основе и предоставление мониторингу статуса ведущего элемента системы управления качеством учебного процесса в высшем учебном заведении. Необходимо учитывать, что наша экспериментальная деятельность осуществлялась до начала боевых действий на Донбассе, поэтому говорить о конкретных управленческих шагах по устранению указанных недостатков учебного процесса и улучшения его качества мы не можем. Однако, именно результаты мониторинговой деятельности в условиях утраты целого ряда документов, регламентирующих учебный процесс, и невозможности их восстановления из-за отсутствия электричества позволили достаточно быстро возобновить учебный процесс и концу 2014 года обеспечить его функционирование в полном объеме.

Сегодня высшие учебные заведения Донбасса интегрируются в образовательное пространство Российской Федерации. Использование в ЛГУ имени Тараса Шевченко методик, апробированных нами при реализации мониторинга качества учебного процесса, позволяют поэтапно решать вопросы этой интеграции. В частности проходит изучение законодательных и нормативных актов в сфере высшего образования РФ, требований к качеству образовательной деятельности вузов, федеральных государственных образовательных стандартов, предложенных компетентностных моделей специалистов, примерных основных образовательных программ, учебных планов вузов РФ и т. д. На этой основе ведется разработка новых учебных планов, рабочих программ и учебно-методических комплексов дисциплин; в университете формируется новая нормативная база; происходят изменения в научно-исследовательском и производственном компонентах учебного процесса. Фактически мониторинг качества учебного процесса получил новый вектор своего развития, а его реализация и анализ результатов продолжают оставаться в круге наших научных интересов.

Библиографический список

1. *Адаменко Е.В.* Математические методы в педагогике и психологии. – Луганск: Альма-матер, 2008. – 94 с.
2. *Галияхметова А.Т., Айтуганова Ж.И.* Эффективное управление качеством образования в вузе на основе интеграции традиционных и дистанционных форм контроля // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 1. – Т. 21 – С. 92–94.
3. *Зінченко В.О.* Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі: монографія. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 360 с.
4. *Сидоренко Е.В.* Методы математической работы в психологии. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
5. *Скударёва Г.Н.* Личность, общество и государство как субъекты социального заказа образованию // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 3. – Т. 21 – С. 11–17.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматривается проблема управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении. Выделены критерии (качество образовательной среды, педагогическое мастерство профессорско-преподавательского состава, качество организационно-управленческой компетентности, качество результатов образовательного процесса, эффективность функционирования образовательной системы) показатели и уровни (высокий, оптимальный, достаточный, критический, низкий) эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении.

Подчеркнуто, что выделенные критерии, показатели и уровни основываются на основных принципах системного подхода с использованием управленческой составляющей и структурно делятся на три условные группы: критерии и показатели обеспеченности, эффективности и результативности функционирования ВУЗа, что дает возможность анализировать качество образования одновременно как образовательного процесса, образовательной системы и результатов образования.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством образования, критерии, критерии эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении.

Исследование проблемы управления качеством образования относится к наиболее актуальным проблемам современной теории высшего образования. Ее актуальность обусловлена потребностями практики, прежде всего потребностями резкого наращивания образовательного потенциала нации, обеспечения конкурентоспособности выпускников университетов на рынке труда как внутри страны, так и на международном уровне.

Новые реалии выдвигают новые требования к управлению качеством образования, в частности, универсальности подготовки выпускников общеобразовательных и высших учебных заведений, их адаптации к социальным условиям, личностной ориентированности учебного процесса, его информатизации, определяющей важности образования в обеспечении устойчивого человеческого развития.

Развитие теории и методологии управления в области высшего образования, обоснование закономерностей, принципов, функций, методов управления качеством образовательного процесса осуществлены ведущими отечественными учеными: В. Беспалько, Е. Березняком, Ю. Васильевым, В. Зверевой, Ю. Конаржевским, М. Кондаковым, В. Кричевским, Т. Лукиной, В. Масловым, М. Поташником, А. Субетто, Т. Шаповой и др.

Однако сегодня эта проблема требует дальнейшего анализа, особенно когда речь идет о критериях эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении.

Под управлением качеством образования в ВУЗе мы понимаем разработку и осуществление системы мер, которые позволяют эффективно предоставлять услуги такого качества, которое обеспечивает соответствие результата требованиям заказчика. При этом управление качеством образования предусматривает обеспечение проектирования, до-

стижения и поддержания качества образовательного процесса, его реализации и результатов.

Существенным признаком эффективного управления является обязательное определение критериев эффективного управления качеством образования, по которым и будут оцениваться результаты деятельности.

Критерии эффективного управления качеством образования задают направленность организационно-методических мероприятий, а также устанавливают пределы возможного для выбора качества и масштаба действий руководителя. Критерием, считается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация любого явления, процесса, деятельности. Без формулировки критериев работа по совершенствованию управления уже в самом начале оказывается неопределенной: неизвестно, по каким признакам можно судить о том, что удалось выбрать лучший в данных условиях вариант управления [7].

Специфика объекта управления позволяет определить число критериев и их содержание. Прежде всего, критерии должны направлять деятельность руководителей на всестороннюю и целостную реализацию задач, максимально использовать возможные резервы, то есть критерии являются важнейшим показателем достижения целей управления. Кроме того, критерии позволяют конкретизировать и дополнять саму формулировку целей. Содержание критериев эффективного управления позволяет заранее прогнозировать способы объективизации результатов, что помогает ставить реальные, измеримые цели [6].

Проведенный теоретический анализ исследований по проблеме управления качеством образования в ВУЗе [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 и др.], результаты собственного исследования позволили нам выделить следующие критерии, показатели и уровни

эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении.

Критерий «качество образовательной среды» включает материально-техническое обеспечение (соответствие общей площади помещений госстандарту; достаточное количество лабораторий для обеспечения учебных программ; наличие современного компьютерного обеспечения; характеристика библиотечного фонда, уровень обеспечения студентов учебниками, рабочими местами в читальных залах; характеристика кадрового обеспечения: соотношение между штатными и внештатными преподавателями, уровень качественного состава (доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты, преподаватели высшей категории), количество студентов на одного преподавателя и др.); соответствие образования требованиям времени, которое характеризуется переходом к высокотехнологичному информационному обществу; качественные и количественные характеристики учебно-воспитательного процесса, учебно-методическое обеспечение (учебные пособия, методические разработки и др.); обеспечение условий для сохранения здоровья студентов, состояние медицинского обслуживания и питания студентов; социально-бытовые условия жизни студентов, обеспеченность их общежитием, столовыми, спортивными залами и др.; организация психологического сопровождения студентов; кадровый потенциал ВУЗа (качественный состав, квалификационные требования); социально-психологический климат в педагогическом коллективе, степень сотрудничества и взаимоуважения между участниками учебно-воспитательного процесса; эффективность связи ВУЗа с другими вузами, наличие международных связей.

Критерий «педагогическое мастерство профессорско-преподавательского состава» включает профессиональную подготовку субъектов преподавания; методическое мастерство; уровень достижений студентов в учебно-познавательной сфере; личные достижения преподавателя; эффективность воспитательной работы со студентами; результаты научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы; сформированность педагогических способностей: умение преподавательского состава преподавать, умение воспитывать, их личные качества (порядочность, ответственность, принципиальность, толерантность и т. д.), умение объективно оценивать и контролировать знания студентов. Умение преподавать в свою очередь проявляется: в поддержке и атмосфере учебного процесса, качестве проведения занятий и качестве диалога (преподаватель – студент); в психолого-педагогической подготовке преподавателя, глубоких знаниях предмета, профессиональной компетентности и эрудиции, владении новыми педагогическими технологиями, интерак-

тивными методами обучения; в уровне научно-методической и научно-исследовательской работы; в стремлении к постоянному совершенствованию своей работы; в знании нормативных документов системы образования; владении компьютерными технологиями. Умение воспитывать базируется на высоком уровне культуры и духовности преподавателя, его личном примере поведения и престиже, ощущении патриотизма и долга. Чтобы формировать у студентов целостную картину мира, высокую культуру, духовность и планетарное мышление, преподаватель должен иметь широкую гуманитарную и гуманистическую подготовку, а также навыки организации учебно-воспитательной работы. Среди личных качеств преподавателя в первую очередь необходимо выделить: требовательность и справедливость, эмпатийность, честность и доброжелательность, общительность, чувство юмора, адекватную самооценку, самоконтроль, стремление к постоянному профессиональному (самостоятельное овладение новейшими достижениями психолого-педагогической науки, передовым педагогическим опытом и др.) и личностному (перестройка личностных качеств, установок, ценностей, нравственных ориентаций, потребностей, интересов, мотивов поведения) самосовершенствованию и др. Эти качества должны определять референтность (значимость) преподавателя для студентов. Естественно, личные качества влияют на умение преподавать и воспитывать. Умение объективно оценивать знания студентов тесно связано в психолого-педагогическом плане с умением преподавать и воспитывать. Что касается механизмов объективной оценки, то преподаватель должен их знать и применять в совершенстве.

Критерий «качество организационно-управленческой компетентности» включает деятельность руководства ВУЗа (ректора, проректоров, директоров институтов (факультетов)), которая предусматривает наличие четких перспектив развития ВУЗа; планирование развития высшего учебного заведения, организация и управление учебно-воспитательным процессом; работу с кадрами; контрольно-аналитическую деятельность, принятие управленческих решений.

Подкритерий «организационная компетентность» проявляется в следующих показателях: создание надлежащих учебно-материальных, учебно-методических, санитарно-гигиенических условий обучения и воспитания студентов; организация учебного процесса (обеспечение учебного процесса соответствующими учебными планами, программами; новыми технологиями и методиками обучения; внедрение современных, личностно ориентированных технологий в учебно-воспитательный процесс; обеспечение учебно-воспитательного процесса квалифицированными преподавателями, современными учебниками и учебно-методиче-

скими пособиями и др.); обеспечение руководства работой по повышению эффективности и результативности учебно-воспитательной работы; обеспечение повышения квалификации работников; организация обучения педагогов современным технологиям учебно-воспитательной работы, личностно ориентированным методикам и методам психолого-педагогического исследования; уровень организации работы с молодыми преподавателями; мотивация и стимулирование работы преподавателей; обеспечение положительного социально-психологического климата в педагогическом коллективе; обеспечение социальной защиты субъектов образовательной системы; обеспечение условий для сохранения здоровья студентов, организации психологического и медицинского обслуживания студентов; организация питания студентов; наличие договоров по трудоустройству студентов; организация летнего отдыха студентов; привлечение к сотрудничеству с ВУЗом культурно-образовательных учреждений, государственных учреждений, и общественных организаций; взаимодействие с родительской общественностью по воспитанию и профилактике правонарушений, преступлений, вредных привычек, асоциальных проявлений среди студентов; организация досуга студентов; организация деятельности кружков, клубов, секций, объединений различной направленности и определение уровня охвата студентов работой кружков; организация и проведение научно-практических конференций, обеспечение международных связей.

Подкритерий *«компетентность управления»* проявляется в следующих показателях:

1) качество ведения документации по учебной работе (приказы по правовой и профилактической работе, планы работы, материалы педагогических советов, системы воспитательных мероприятий, аналитические материалы; состояние развития студенческого самоуправления, участие студентов в воспитательных мероприятиях и др.); уровень аналитического и диагностического обеспечения планирования научно-методической работы, состояние планирования научно-методической работы с педагогическими кадрами, структурными подразделениями в системе научно-методической работы (методические совещания, методические объединения, ассоциации, психолого-педагогические семинары и т. д.); соответствие годового плана концепции развития высшего учебного заведения; оптимальность анализа достигнутых результатов, имеющихся недостатков, упущений и учета их при планировании; планирование задач, которые могут быть реально выполнены в условиях функционирования ВУЗа; актуальность первоочередных задач, которые влияют на результативность деятельности ВУЗа; уровень планирования и охвата всех направлений деятельности учебного заведения;

направленность планирования на развитие ВУЗа, четкость поставленных задач, определение сроков и исполнителей; уровень участия педколлектива в планировании работы; нормативность утверждения плана; обеспечение равномерности распределения решения наиболее важных вопросов в течение учебного года; анализ выполнения плана и возможность внесения в него изменений;

2) соответствие концепции развития ВУЗа реализации государственной политики в области образования; анализ работы учебного заведения: статистические сведения о студентах, состояние их здоровья, количество групп, уровень развития, результаты учебных достижений, воспитанность; итоги учебно-воспитательной работы за последние годы, динамика результатов; сведения о традициях, образовательные и культурные достижения; структура и содержание системы управления, основные технологии и методы управления; перспективы развития высшего учебного заведения: определение общей стратегии, образовательных целей, направлений и задач; проектирование уровня и характера выполнения социального заказа на образование; использование новых учебных программ; проектирование повышения образовательного и квалификационного уровня педагогических работников, внедрение инновационных технологий; проектирование и создание условий для обучения и воспитания студентов; проектирование управленческой деятельности;

3) организация анализа и контроля качества образования на основе государственных образовательных стандартов для оценки уровня образования студентов, квалификации педагогических кадров и эффективности деятельности образовательного учреждения; мониторинг качества образования для изучения существующих недостатков в образовательном процессе; состояние планирования внутреннего контроля: перспективное, на учебный год; ведение документации; рациональность распределения обязанностей между руководителями факультетов (институтов) по контролю за всеми звеньями учебно-воспитательного процесса; уровень получения руководством постоянной и надежной информации о состоянии учебно-воспитательного процесса; уровень использования различных форм, методов внутреннего контроля; внутренний контроль за: качеством занятий, внеучебными мероприятиями; внутренний контроль за состоянием преподавания учебных предметов, состоянием учебно-воспитательной работы, выполнением директивных документов, уровнем воспитанности студентов, работой кураторов, работой библиотеки; наличие внутреннего педагогического контроля;

4) Соответствие управления ВУЗом современным тенденциям теории и практики управления. Наличие системы оценки деятельности руководителей, структурных подразделений, преподава-

телей, работников ВУЗа. Соответствие структуры управления ВУЗом стратегии и задач его работы. Использование современных информационных технологий в управлении ВУЗом. Наличие системы менеджмента качества образовательной деятельности ВУЗа. Степень определения недостатков в направлениях деятельности ВУЗа, выяснения причин негативных явлений, целесообразность, актуальность, конкретность принимаемых решений: ректоратом, педсоветом, уровень участия педагогов в подготовке вопросов для обсуждения и принятия решений; соответствие принимаемых управленческих решений требованиям законодательных и нормативных документов; обеспечение выполнения управленческих решений, наличие приказов на выполнение решений педагогических советов, определение сроков и исполнителей, разработка системы мероприятий, умелый подбор людей для выполнения решений, состояние исполнения управленческих решений в коллективе исполнителей; получение информации о состоянии выполнения решений и корректировка работы на основе полученной информации; моральное и материальное стимулирование исполнителей решений; наличие системы контроля за выполнением собственных решений; действенность принятых решений; состояние подготовки аналитических материалов по результатам внутреннего контроля и их результативность; перспективы обновления учебно-воспитательного процесса; внедрение педагогических инноваций; развитие материально-технической базы и учебно-методического оснащения учебного заведения (строительно-ремонтные работы, оборудование кабинетов, приобретение компьютеров и оргтехники, пополнение фондов библиотеки, наглядных пособий и др.); уровень привлечения общественности к принятию управленческих решений; обеспечение готовности аппарата управления к реализации новых функций управления: рациональное сочетание прав, обязанностей и ответственности в управлении; единство единоначалия и коллегиальности в работе. Обоснованность и прозрачность финансовой политики. Развитие демократических основ управления.

Критерий «качество результатов образовательного процесса» включает уровень сформированности профессиональной компетентности будущих учителей.

Когнитивный подкритерий – проявляется в системности знаний, способности к тематическому обобщению информации, ее анализу, воспроизведению системы понятий соответствующей области науки для решения конкретных профессиональных задач (учебно-теоретических, учебно-практических); он предусматривает интегрированность знаний, способность воспроизводить, обобщать и применять полученные при изучении различных учебных предметов знания и умения для решения

конкретных профессиональных задач (учебно-теоретических, учебно-практических), осознание и практическую ориентированность знаний, понимание сферы их применения, способность накапливать и выделять знания, необходимые для решения конкретных профессиональных задач (учебно-теоретических, учебно-практических).

Показатели когнитивного критерия проявляются в определенном уровне знаний в области:

– дидактики (знание принципов и закономерностей обучения, основных средств, методов и форм организации обучения; умение соотносить дидактические цели со средствами и методами обучения; знание основных педагогических подходов, методик и технологий обучения, умение реализовать их в педагогической деятельности);

– теории воспитания (знание закономерностей и принципов воспитания, видов воспитания, средств и методов; умение ставить воспитательные задачи, выбирать адекватные средства и методы их решения; знания методик и технологий воспитания, умение реализовать их в педагогической деятельности);

– общей и педагогической психологии (знание закономерностей развития личности; умение выбирать методы психологического воздействия на учеников, адекватные характеру педагогической ситуации; знания в области психологии развития, физиологии; знания и умения в области мотивации учебной деятельности, саморазвития учащихся; знания в области психологии общения);

– знания в определенной предметной области в соответствии с будущей специализацией.

Личностный подкритерий – включает педагогические способности (дидактические, академические, перцептивные, организаторские, коммуникативные, прогностические, когнитивные, рефлексивные и др.), профессионально важные качества (нравственные, коммуникативные, когнитивные, эмоционально-волевые, индивидуально-типологические, личностно-характерологические), особенности профессиональной мотивации (наличие целей, стремлений, установок, интереса, мотивов профессиональной деятельности учителя, активно-положительное эмоциональное отношение к профессиональной деятельности учителя).

Показатели личностного критерия проявляются в определенном уровне развития:

1) профессионально важных качеств:

– нравственных (вера в силы и возможности детей, вежливость, тактичность, открытость, правдивость, деликатность, порядочность, справедливость, честность, внимательность);

– коммуникативных (эмпатия, знания, умения, навыки и способы осуществления общения и взаимодействия с воспитанниками, умение устанавливать психологический контакт, преодолевать барьеры общения, толерантность, адекватность

имиджа, вербальная активность, владение техникой педагогического общения);

– когнитивных (осмысленность восприятия, объем и оперативность памяти, гибкость, аналитичность, креативность мышления, развитое воображение, устойчивость внимания, наблюдательность, культура речи);

– эмоционально-волевых (готовность к принятию решений, эмоциональная устойчивость, положительная направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе, самообладание, смелость, терпение, требовательность, саморегуляция, самоконтроль, стрессоустойчивость);

– индивидуально-типологических (сила, выносливость, активность, устойчивость ЦНС);

– личностно-характерологических и рефлексивных (настойчивость, дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, скромность, самостоятельность, самокритичность, адекватная самооценка, чувство собственного достоинства и чести, способность к самовоспитанию и самосовершенствованию);

2) педагогических способностей:

– дидактических (способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, стимулировать у учащихся активную самостоятельную позицию);

– академических (способности к педагогической деятельности в своей предметной области);

– перцептивных (способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний);

– речевых (способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики);

– организаторских (это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу);

– авторитарных (способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета);

– коммуникативных (способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта);

– прогностических (специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности детей, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении

прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника);

– когнитивных (осмысленность восприятия, объем и оперативность памяти, гибкость, аналитичность, креативность мышления, развитое воображение, наблюдательность, способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности);

– рефлексивных (способность осуществлять самоанализ собственной деятельности, способность к самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию);

3) профессиональной мотивации (наличие целей, стремлений, установок, интереса, мотивов профессиональной деятельности), которая включает внешние по отношению к педагогической деятельности мотивы внешнего самоутверждения, относительно внутренние мотивы (интерес к педагогической деятельности и любовь к детям), внутренние (результативные и процессуальные) мотивы и мотивы личностной самореализации (непосредственное стремление реализовать себя в профессиональной деятельности). Сформированность профессиональной мотивации также включает степень инициативности, активности и заинтересованности при решении учебно-теоретических, учебно-практических, профессиональных задач.

Деятельно-операционный подкритерий – предполагает сформированность у студентов как будущих учителей умений и навыков профессиональной деятельности, определенный уровень профессиональной подготовленности, который проявляется в количестве и скорости успешно выполняемых профессиональных задач, в оригинальности и самостоятельности решения профессиональных задач (учебно-теоретических, учебно-практических).

Показатели деятельно-операционного критерия проявляются в определенном уровне развития умений и навыков профессиональной деятельности:

– аналитических (умение анализировать педагогические явления, то есть расчленять их на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и т. п.); осмысливать роль каждого элемента в структуре целого и во взаимодействии с другими, искать в педагогической теории положения, выводы, закономерности, соответствующие логике данного явления; правильно диагностировать педагогическое явление; формулировать стержневую педагогическую задачу (проблему), искать способы ее оптимального решения);

– прогностических (умение управлять педагогическим процессом, ставить педагогические цели и задачи, осуществлять отбор способов достижения целей, задач; предвидеть результат, возможные отклонения и нежелательные явления на пути его достижения, умение определять этапы педагогического процесса и др.);

– проективных (умение обеспечивать конкретизацию целей обучения и воспитания и поэтапную их реализацию, переводить цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи, умение планировать содержание и виды деятельности участников педагогического процесса с учетом их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, собственного опыта и личностно-деловых качеств, планирование системы приемов стимулирования активности учащихся и др.);

– рефлексивных (умение осуществлять контрольно-оценочную деятельность, направленную на себя, на осмысление и анализ собственных действий, определять причины успехов и неудач, ошибок и трудностей в процессе реализации поставленных задач обучения и воспитания);

– организаторско-коммуникативных (умение привлекать внимание учащихся и развивать у них устойчивые интересы к учению, формирование у учащихся соответствующей мотивации, активного, самостоятельного и творческого отношения к учебе; умение и навыки работы с методическими материалами; умение доступно излагать учебный материал с учетом специфики предмета, уровня подготовленности учащихся, их жизненного опыта и возраста; логически правильно строить процесс передачи учебной информации, используя различные методы интерактивного обучения, оперативно изменять (в случае необходимости) логику и способ изложения материала; владение умениями и навыками педагогического общения и педагогической техники;

– предметно-практических (умение анализировать педагогические ситуации, определять причины их возникновения и способы решения, умение управлять педагогическими процессами (воспитанием и самовоспитанием, обучением и самообучением, развитием и саморазвитием); навыки использования в педагогической деятельности современных методов воспитания и обучения; владение теорией и методикой воспитания и обучения в своей предметной области.

Использование указанной совокупности подкритериев и показателей позволит комплексно оценить уровень сформированности профессиональной компетентности будущих учителей во всем ее содержательном многообразии, как в количественном, так и в качественном отношении.

Критерий «эффективность функционирования образовательной системы» проявляется в следующих показателях: уровень восприятия высшего учебного заведения обществом; механизмы сбора информации о результатах работы высшего учебного заведения; удовлетворенность студентов, преподавателей, работников, по состоянию дел в ВУЗе; авторитет высшего педагогического учебного заведения по отзывам студентов, родителей, выпускников, руководителей учреждений и организаций, общественности; рейтинг ВУЗа в стране; представ-

ление ВУЗа на конференциях различных уровней; участие профессорско-преподавательского состава в научной работе; сотрудничество педагогического ВУЗа с учреждениями, организациями, предприятиями города; уровень трудоустройства выпускников по специальности; наличие международных связей.

В соответствии с выделенными критериями и показателями мы предлагаем выделить следующие уровни, характеризующие степень эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении: высокий, оптимальный, достаточный, критический, низкий.

Указанные критерии, показатели и уровни эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении основываются на основных принципах системного подхода с использованием управленческой составляющей и структурно делятся на три условные группы: критерии и показатели обеспеченности, эффективности и результативности функционирования ВУЗа, что дает возможность анализировать качество образования одновременно как образовательного процесса, образовательной системы и результатов образования.

Перспективным направлением нашего исследования является разработка диагностического инструментария для анализа эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении в соответствии с выделенными критериями, показателями и уровнями.

Библиографический список

1. Багаутдинова Н., Новиков Д. Управление качеством образования // Стандарты и качество. – 2002. – № 9. – С. 68–73.
2. Глудкин О.П. Всеобщее управление качеством. Total Quality Management (TQM) / О.П. Глудкин, Н.М. Горбунов, А.И. Гуров, Ю.В. Зорин. – М.: Горячая линия – Телеком, 2001. – 599 с.
3. Грудзинский А.О. Стратегическое управление университетом: от плана к инновационной миссии // Университетское управление. – 2004. – № 1. – С. 9–20.
4. Ермошенко Б. Система управления качеством / Б. Ермошенко, В. Породенко, Т. Литвинова // Образование в России. – 2005. – № 4. – С. 9–14.
5. Качалов В. Проблемы управления качеством в ВУЗах // Стандарты и качество. – 2000. – № 5 – С. 82–85.
6. Управление качеством образования / под ред. Ю. Конаржевского. – М.: Наука, 2004. – 343 с.
7. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
8. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении образованием. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
9. Шапошников С.О. Использование принципов всеобщего управления качеством и стандартов серии ISO 9000 в образовании // Проблемы качества в сфере образования. – 1999. – № 1. – С. 232–241.

ПРОБЛЕМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы прогнозирования развития системы непрерывного образования, что обусловлено необходимостью предвидения требований рынка труда к профессиональной компетентности будущего специалиста. Автором выявлены противоречия, тормозящие развитие системы непрерывного образования, и необходимость учета прогностических характеристик ее социально-экономического и инновационно-производственного функционирования.

Ключевые слова: специалист, образование, непрерывное образование, прогнозирование, перспективность.

Система непрерывного образования, как свидетельствует опыт стран, в которых она уже успешно развивается не протяжении длительного времени, всегда нацелена вперед, на перспективу, что делает её инновационным двигателем развития общества и государства. При этом следует помнить, что именно инновационное обучение позволяет прогнозировать будущее на основе постоянной переоценки ценностей, активно и конструктивно реагировать на быстро меняющуюся действительность [7, с. 38]. Поэтому разрабатывая программу развития непрерывного образования, необходимо учитывать направленность в будущее, динамичность.

Непрерывное образование стало предметом научных исследований Б.С. Гершунского, Ю.А. Кустова, Е.В. Калинин, В.Б. Миронова, В.С. Леднева и др. В их работах были обоснованы предпосылки и объективная необходимость становления системы непрерывного образования, закладывались теоретические основы ее развития, проводился системно-структурный анализ ближайших перспектив ее становления. Однако, проблема прогнозирования развития непрерывного образования не рассматривалась.

Цель статьи – проанализировать проблемы прогнозирования развития системы непрерывного образования, обобщить основные подходы к решению этих проблем.

Проблема прогнозирования развития системы непрерывного образования обусловлена необходимостью осмысления наиболее острых и трудно разрешимых проблем, к которым относятся «существенное отставание содержания профессионального образования от имеющихся и формирующихся потребностей экономики и региональных рынков труда», что обуславливает неудовлетворенность работодателей, рост безработицы, и, как следствие, «делает систему профессионального образования неконкурентоспособной»; а также «деформации, наблюдающиеся в структуре и объемах подготовки кадров, не соответствующих реальным потребностям региональных рынков труда» [3].

Ученые отмечают, что современная цивилизация, информационно-инновационная по своей сути, не просто ускоряет человеческую жизнь,

уплотняет, сжимает время, но и ориентирует человека на жизнь, устремленную в будущее [12; 17]. Проблематика перспективности функционирования современного общества выводит на первый план и вопросы прогнозирования системы непрерывного образования, которая является фундаментальным духовно-интеллектуальным источником развития личности современного человека и социального капитала в целом. «Сегодня лишь образование в полной мере имеет потенциал для формирования соответствующего культурного уровня для восприятия всего разнообразия изменений в современном обществе, а также обучения и развития навыков формирования достоверного образа будущего» [16, с. 75].

Проблема прогнозирования развития системы непрерывного образования имеет и технологически-прикладной характер, ведь одним из основных актуальных требований к современному образованию является предвидение требований рынка труда к профессиональной компетентности будущего специалиста. В связи с этим, одной из главных задач в процессе развития современной системы непрерывного образования является «определение и прогнозирование профессионально-образовательных потребностей молодежи, мотивов выбора сферы будущей трудовой деятельности и информирование экономически активного населения и работодателей о состоянии рынка путем разработки эффективной системы мониторинга» [1, с. 686]. Образование на протяжении жизни не может развиваться, не ориентируясь на перспективы развития государственного, регионального и мирового рынков труда, которые сегодня являются чрезвычайно динамичными. Таким образом, «система непрерывного образования выступает не отдельной стадией образовательного процесса, а в качестве эффективного механизма интеграции образования, науки и производства» [8, с. 19].

Это, в свою очередь, предопределяет необходимость постоянного динамичного реагирования с помощью инновационных образовательных программ, «что дает возможность повышать профессиональные компетенции всего активного населения» [13, с. 138], и механизмов их реализации на быстроменяющиеся социально-экономические

и производственно-технологические условия. «С этих позиций в качестве системообразующей принята идея непрерывного образования человека, играющего определяющую роль в развитии экономики постиндустриального общества, где знания являются ведущей производительной силой, главным ресурсом и основным конкурентным преимуществом» [4, с. 151–161].

Рассматривая основную проблематику, связанную с прогнозированием развития непрерывного образования, необходимо помнить о значимости самого образования на протяжении жизни, ведь современный мир требует от человека постоянного интеллектуально-технического и личностно-творческого самосовершенствования. «Поэтому спрос на получение и совершенствование образования постоянно возрастает, способность результативно учиться становится исключительно важной личностной и социальной ценностью, а, следовательно, развитие системы непрерывного образования становится реальным приоритетом государственной образовательной политики, развития у людей ключевой компетенции – способности учиться на протяжении жизни. В связи с созданием непрерывного образования как системы каждое ее звено должно действовать как составляющая в режиме преемственности, доступности и развития» [6, с. 60]. Таким образом, непрерывное образование как система является прогрессивно-ориентированной целостностью, направленной как на индивидуальном, так и на социальном уровне в будущее, к новому качеству человеческого капитала. «В центре внимания идеи непрерывного образования находится сам человек на протяжении всей его жизни, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание в целях повышения возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире» [9, с. 10].

Учитывая чрезвычайную актуальность проблемы прогнозирования развития непрерывного образования можно детализировать ключевые ориентиры развития системы образования на протяжении жизни. Глобальным ориентиром в данном вопросе есть очевидная истина, что только та нация имеет сегодня будущее, которая основные резервы использует для образовательного развития собственного человеческого капитала. «За много лет в развитых странах мира пришли к выводу, что конкурентные соревнования государств на международной арене сводятся к соревнованию в области науки и техники. Результат таких соревнований в значительной степени зависит от профессиональной подготовки граждан, которую обеспечивает образовательная отрасль. При этом успех стратегии в области образования и науки зависит от преемственности государственной политики и национального единства в понимании це-

лей и функций высшей школы. В то же время успех экономических и политических преобразований в значительной мере зависит от того, удастся ли в ближайшее время должным образом реформировать систему образования и науки, которая готовит специалистов для всех отраслей хозяйства» [10, с. 36]. В связи с этим основным ориентиром будущего становится обязательность внедрения и развития непрерывного образования как ключевого, системообразующего элемента научно-технической, производственно-экономической и социально-духовной жизни любой современной нации.

«Уникальность образования как феномена жизни человека заключается в том, что оно с одной стороны, призвано выполнять консервативную функцию не столько в плане абсолютного противодействия новому, сколько в плане сохранения важного ядра, сердцевины культуры, без которой человеку будет трудно» [11, с. 109].

Образование на протяжении жизни является необходимым условием существования человека в современных условиях быстрого изменения информационно-технологического фундамента, и в дальнейшем такие изменения будут только ускоряться. Поэтому невозможно представить активного члена общества, который в таких условиях довольствовался бы стабильным, неизменным комплексом профессиональных умений и навыков. В будущем только при условии постоянного приобретения новых квалификационных характеристик, более высокого образовательного уровня личность и социум смогут адекватно адаптироваться к динамичной социально-экономической и инновационно-технологической среде.

«В наше время стабильно успешными и эффективными и общество, и отдельные люди могут быть, лишь находясь в постоянных изменениях, а, следовательно, в динамическом развитии. В свою очередь, восприятие всегдашних изменений невозможно без удовлетворения определенных образовательных потребностей человека на протяжении его жизни. Отсюда – практическое задание перед государством – построить эффективную систему непрерывного образования на протяжении жизни. В практической плоскости здесь наиболее актуальным для нас является возрождение на новой основе дошкольного образования, а также организация образования взрослых, как в действующих образовательных учреждениях, так и путем предоставления образовательных услуг путем дистанционного образования» [5, с. 164–165]. Обеспечение возможности получать качественные образовательные услуги в течение всей жизни должно быть главной перспективной целью развития государственной системы непрерывного образования.

Еще одним обязательным атрибутом будущего системы непрерывного образования должна стать возможность каждого человека не «выпадать» из

целостного образовательного пространства, возможность постоянно находиться в состоянии интеллектуального и духовного самосовершенствования. «Непрерывное образование нужно понимать не как механическое движение личности от дошкольного до общего среднего, профессионального (начального – подготовка квалифицированных рабочих кадров), среднего (подготовка специалистов-техников), высшего (бакалавр, магистр), послевузовского образования (аспирантура, докторантура), повышение квалификации, а как гармоничный процесс циклического обновления личности на каждом из указанных этапов развития. Система непрерывного образования должна обеспечивать адекватность содержания образования требованиям информационного общества, которое динамично формируется и развивается» [2, с. 174]. Динамика, развитие, устремленность в будущее, гуманистически-инновационная ориентированность – вот главные ориентиры непрерывного образования, к которым необходимо стремиться уже сегодня.

Выстраивая модель будущей системы образования в течение жизни, необходимо учитывать и традиционные образовательные ценности, важнейшей из которых является равный доступ к качественным образовательным услугам. Тем более, что современные инновационные и информационные технологии позволяют создать перспективно-ориентированный и доступный комплекс профессиональной ориентации и повышения квалификации. Процесс постоянного обновления знаний и умений превращает обучение на протяжении жизни в норму. А это станет возможным лишь тогда, когда всем в равной степени будет предоставлен доступ к образовательным возможностям, как формальным, так и неформальным.

Сегодня традиционная организационная структура повышения квалификации показывает свою низкую эффективность, что обуславливает необходимость содержательной и нормативной модернизации образования взрослых. «Угрозой для эффективного непрерывного образования может стать нехватка институционализации: если такое образование становится массовым, необходимо создать структуру подготовки ее работников, структуры информации, принятия и выдвижения лиц, пользующихся таким образованием; предстоит также создать и систему контроля. Неизбежной становится постепенная институционализация, которая должна противостоять неуправляемой динамике, существующей уже в самом понятии непрерывного образования» [14, с. 365]. Организационная структура непрерывного образования в будущем должна стать более свободной, способствующей равному доступу к качественным образовательным услугам, инновационно насыщенной и, в то же время, стабильно управляемой, не хаотичной, прозрачной и понятной в содержательно-структурном плане.

Дальнейшее развитие концепции образования в течение жизни предполагает поиск новых способов мышления в рамках системы образования, а именно: структурированный подход к обучению, в рамках которого обучающиеся принимают активное участие в процессе обучения, начиная с дошкольного уровня. «И здесь надо учитывать, что существует несколько типов обучения:

– сохраняющее – усвоение фиксированных взглядов, методов и правил для того, чтобы эффективно работать в известных и повторяющихся ситуациях;

– инновационное – создание ориентации на обновление, поиск проблем и их решений.

На наш взгляд, только конвергенция различных типов обучения решит вопрос воплощения в жизнь концепции образования в течение жизни» [15, с. 151]. При этом, именно высоко инновационное, перспективно-ориентированное непрерывное образование станет одной из мощных движущих общественных сил, способной формировать интеллектуальный, технологический и духовный потенциал социума и личности.

Прогнозирование развития государственной системы образования осложнено именно тем, что образование является многофункциональным и разнонаправленным явлением, ориентированным как на интеллектуальный, профессиональный рост социального капитала, так и на духовное развитие личности, что необходимо учитывать, выстраивая перспективную модель системы образования на протяжении жизни. Исходя из значимости непрерывного образования как социально-формирующего и культурно-творческого феномена, необходимо сегодня сориентировать систему государственного управления образованием на создание необходимого нормативно-правового, организационного и общественно-сознательного климата для содержательного развития государственной системы непрерывного образования.

Таким образом, проведенное исследование позволило вычленить ряд противоречий, тормозящих развитие системы непрерывного образования и связанных с устаревшими взглядами на саму систему образования в течение жизни, что приводит к противоречию профессиональной подготовки, последующего профессионального развития специалиста и современным социально-экономическим и информационно-цивилизационным требованиям общества.

Исходя из чрезвычайной актуальности проблемы прогнозирования развития непрерывного образования, перспективность, ориентированность на будущее является внутрисистемной особенностью образования на протяжении жизни, что проявляется на разных уровнях ее структурной организации. Учитывая это, проблема прогнозирования развития непрерывного образования актуализируется

на концептуальному общегосударственном уровне. Только в системе непрерывного образования можно эффективно реагировать на быстро меняющиеся социально-экономические и общественно-политические тенденции современного мира, что делает ее содержательно направленной на прогнозирование будущего.

В соответствии с этим, исследуя и анализируя внутреннюю сущность и социальные перспективы непрерывного образования, чрезвычайно важно учитывать прогностические характеристики социально-экономического и инновационно-производственного функционирования и эффективности системы образования на протяжении жизни. Одним из направлений решения проблемы развития системы непрерывного образования является выстраивание содержательной преемственности ее различных ступеней, что становится направлением наших дальнейших научных поисков.

Библиографический список

1. *Бойко А.М., Ланська С.П.* Впровадження системи безперервного навчання – один з чинників розвитку міжнародного ринку праці в умовах глобалізаційних процесів // Проблеми і перспективи розвитку співробітництва між країнами Юго-Восточної Європи в рамках Чорноморського економічного співробітництва і ГУАМ. Сб. науч. трудов. – Севастополь; Донецьк: ДНУ, 2009. – Т. 2. – С. 683–687.
2. *Давидов П.Г.* Безперервна освіта – вимоги часу чи нова філософія освітньої діяльності // Вісник ДонНУЕТ. – 2010. – № 2 (46). – С. 170–176.
3. *Дусь Т.Э.* К вопросу о подходах к прогнозированию развития системы непрерывного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.
4. *Ермоленко В.А.* Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5 (8). – С. 151–161.
5. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – Київ: Грамота, 2005. – 448 с.
6. *Кузь В.Г.* Майбутнє суспільства можна запрограмувати на майданчику дитячого садочка // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: УНУ, 2011. – Вип. 20. – С. 60–63.
7. *Лавериненко Т.М.* Місце інноваційної освіти у розвитку суспільства // Інноваційна економіка. – 2012. – № 7. – С. 36–39.
8. *Межевич Н.М., Жабреев А.А., Жук Н.П.* Процессы глобализации и их влияние на развитие системы инновационного образования в регионах Российской Федерации // Экономика и управление. – 2008. – № 6 (38). – 19 с.
9. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. – М.: Общество «Знание» России, 2001. – 10 с.
10. *Монаснко А.О.* Правове регулювання витратів на освіту та науку. автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – Київ, 2010. – 36 с.
11. Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты: сб. науч. ст. / под ред. В.В. Горшковой. – СПб.: УРАО ИОВ, 2010. – С. 109.
12. *Осипова Т.П.* О проблеме формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 67–70.
13. *Паклина О.В., Паклин Д.Б.* Модернизация профессионального образования в Европе и тенденции его развития в России // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – № 3. – С. 137–140.
14. *Тягушева О.Г.* Необхідність та перспективи безперервної освіти як принципу освітньої політики України // Теорія та практика державного управління: збірник наукових праць. – Харків: Видво ХарПІ НАДУ «Магістр», 2008. – Вип. 3 (22). – С. 359–366.
15. *Харківська А.А.* Lifelong learning – сучасні проблеми та шляхи їх вирішення // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 9. – С. 145–151.
16. *Цапліна І.С.* Образ майбутнього в освітній парадигмі людини інформаційного суспільства // Соціальна перспектива і регіональний розвиток: філософія, політика, соціологія. Зб. науч. пр. – Запоріжжя: ДВНЗ «ЗНУ», 2007. – Вип. 2. – С. 74–76.
17. *Чернецов П.И., Половникова Ю.А.* Нормативно-правовое обеспечение самостоятельной образовательной деятельности студента в условиях приоритетности подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 1. – С. 68–71.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы основные аспекты практической подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей в условиях непрерывного образования, предложены направления обновления содержания и расширения объема практической подготовки будущих мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин для системы профессиональных учебных заведений.

Ключевые слова: сквозная практическая подготовка, инженер-педагог, профессиональное образование, образовательно-квалификационный уровень, непрерывное образование.

В контексте глобализации социально-экономических процессов обострилась необходимость пересмотра требований государства и общества к профессиональному образованию. Сегодня очевидно, что только качественно подготовленный специалист сможет выдержать жесткую конкуренцию в современном мире рыночной экономики.

Поэтому реально обоснованным является доминирование новой образовательной парадигмы, во главу которой положен принцип непрерывности образования, создание условий и возможностей для самообразования и саморазвития человека на протяжении всей жизни. Эта парадигма в целом меняет место и роль образования в жизни человека.

В современных условиях система ступенчатого профессионального образования является важным направлением оптимизации подготовки специалистов, максимального удовлетворения образовательных потребностей личности и общества, дифференциации профессиональной подготовки. Ключевой особенностью непрерывного образования является возможность соблюдать преемственность, опираться на традиции в достижении образовательных целей. В то же время исследователи отмечают ряд субъективных и объективных факторов, снижающих эффективность образования. Среди этих факторов важнейшими, на наш взгляд, являются слабая компетентностная направленность образования и несоответствие содержания образования принципам ориентации на будущую профессию и потребности рынка труда [3, с. 157].

Важным сегментом современного профессионального образовательного пространства являются ВУЗы, осуществляющие всеобъемлющую подготовку преподавателей специальных дисциплин для учреждений среднего и высшего профессионального образования, во всем мире традиционно называемых «инженер-педагог». Инженерно-педагогическое образование – это отдельная образовательная отрасль, содержание которой во многом определяется конкретными задачами отраслей экономики и обуславливается взаимосвязью социально-экономических, научно-технических, личностно-де-

ятельностных, психолого-педагогических факторов. Инженера-педагога характеризует широкий педагогический профиль: он способен выполнять как функции мастера производственного обучения, так и преподавателя спецтехнологий и общетехнических дисциплин. Анализ работ ученых, исследовавших вопросы становления и развития инженерно-педагогического образования – С.Я. Батышева, И.Б. Васильева, М.М. Волкова, Э.Ф. Зеера, Е.Э. Коваленко, П.Ф. Кубрушко, Б.Д. Литвинова, А.И. Пастухова, А.И. Щербака – позволяет выявить основную особенность инженерно-педагогического образования, заключающуюся в необходимости интегрирования в учебном процессе трех видов подготовки: инженерной, психолого-педагогической и подготовки по рабочей профессии.

Важно подчеркнуть, что инженерные знания, которые в процессе будущей профессионально-педагогической деятельности в учреждениях профессионально-технического образования будут реализовывать инженер-педагог и являются содержанием инженерно-педагогического образования. В связи с этим очевидна необходимость и важность практической подготовки инженера-педагога как ключевой фигуры в системе профессионального образования по направлениям подготовки. Практическая подготовка – обязательный компонент образовательно-профессиональной программы для получения квалификационного уровня с целью выработки у студентов профессиональных навыков и умений. Это составляющая, подсистема профессиональной подготовки [5, с. 256]. Практикоориентированная деятельность является стержнем профессиональной подготовки, так как идет через непосредственное включение студента в профессиональную деятельность. Важной задачей при этом является обучение студентов профессиональной (предметной и личностной рефлексии) [4, с. 98].

Целью данной статьи является определение актуальных проблем совершенствования практической подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях ступенчатого образования, обосновать необходимость обновления содержания и расширения объема практической подготовки будущих

мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин для системы профессиональных учебных заведений.

Преемственность в содержании профессиональной подготовки понимается как непрерывный процесс реализации структурных компонентов содержания образования, постепенный переход от одного этапа обучения к другому, последовательное усложнение учебной информации, непрерывная смена уровня требований к объему и глубине усвоения знаний, умений и навыков. Связь и преемственность этапов обучения способствует доступности учебного материала, прочности его усвоения, постепенному наращиванию сложности и развития познавательных возможностей студентов, обеспечивает системность в формировании знаний, умений и навыков [8].

Теория и практика профессионального образования выявила многообразие форм и методов практической подготовки в процессе обучения студентов.

Однако рынок труда выдвигает сегодня повышенные требования к профессиональной компетентности квалифицированных рабочих, а, следовательно, повышенные требования к уровню профессионально-практической подготовки инженеров-педагогов, работающих в учреждениях профессионального образования. Особенно остро проблема соответствия знаний, умений и навыков выпускников ВУЗов требованиям реальной экономики проявляется в неспособности молодых специалистов самостоятельно и творчески решать разнообразные профессиональные задания. Это непосредственно указывает на то, что в процессе профессиональной подготовки приобретенные теоретические знания и профессиональные навыки не получили должной актуализации, а первичный опыт практической деятельности был в значительной степени формальным [1, с. 121].

Поэтому дальнейшая оптимизация практической подготовки, определение действенных рычагов управления ее эффективностью (мотивационных, организационных, рефлексивных), разработка средств активизации освоения практических умений и навыков, являются сегодня актуальными и необходимыми.

Вопросами практического обучения и его места в системе непрерывного профессионального образования посвящены работы ученых-педагогов В.А. Адольфа, И.Д. Беха, И.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, С.А. Сысоевой, А.М. Новикова, В.Д. Шадрикова. На основе научно-практических подходов к определению понятия «практическая работа» выделяются наиболее характерные ее признаки: наличие цели, задач, отсутствие непосредственной помощи преподавателя во время работы, наличие времени, личностный аспект, активность самого студента в процессе выполнения задачи и наличие косвенного руководства самостоятельной практической деятельностью студентов.

В реальном педагогическом процессе наиболее сложной задачей является организация процесса непосредственного применения теоретических знаний в практической деятельности студентов. Практическую деятельность необходимо организовать таким образом, чтобы применение имеющихся знаний способствовало активному познанию самого объекта деятельности, в ориентировке, «поворачивании» объекта с разных сторон, в «отработке» представлений о нем, вычленении предмета, цели и средств собственной деятельности, переформулировании предшествующих знаний, соотнесении их с наличной ситуацией в разных плоскостях, в различных структурах отношений, на разных уровнях общения» [2, с. 139].

В Луганском государственном университете имени Тараса Шевченко создан уникальный университетский комплекс, включающий как головной вуз, так и ряд колледжей, что обеспечивает непрерывное образование личности от уровня квалифицированного рабочего до магистра. Это позволило разработать и внедрить в учебный процесс на разных образовательно-квалификационных уровнях принципы сквозной организации практического обучения по направлению «Профессиональное обучение». Организация сквозной практической подготовки позволяет интегрировать учебные планы и учебные программы разных образовательно-квалификационных уровней. Положительный многолетний опыт внедрения сквозной технологии практического обучения доказал эффективность такого подхода в подготовке инженеров-педагогов при организации процесса обучения в рамках одного учебного комплекса на всех образовательно-квалификационных уровнях. Рассмотрим это на примере одного из профилей подготовки.

Практическая подготовка инженеров-педагогов специальности «Профессиональное обучение. Пищевые технологии» базируется на ряде профильных дисциплин. Количество часов, запланированных на практическую подготовку по дисциплинам профессионального цикла по специальности «Профессиональное обучение. Пищевые технологии» (ОКУ «бакалавр») распределяется следующим образом: «Производственное обучение» – 280 часов; «Пищевые технологии» – 132 часов; «Оборудование в отрасли» – 60 часов; «Технология продукции ресторанного хозяйства» – 36 часов; «Процессы и аппараты пищевых производств» – 60 часов; «Организация в отрасли» – 22 часа; «Организация ресторанного хозяйства» – 56 часов; «Технологическое проектирование» – 48 часов; «Технологии отрасли» – 36 часов; технологическая (производственная) практика – 216 часов; педагогическая практика – 270 часов.

В целом, практическое обучение будущих инженеров-педагогов начинается с первых курсов и продолжается в процессе выполнения курсовых

проектов и роботов, а так же выпускных квалификационных работ.

На начальном этапе обучения одной из главных задач практической подготовки является овладение студентами рабочей профессией из числа массовых специальностей отрасли, соответствующей направлению подготовки. Системообразующим фактором подготовки будущего мастера производственного обучения является принцип базовой дисциплины, в связи с чем, возрастает роль производственного обучения в формировании профессионально-педагогической деятельности, где вся система теоретических знаний (общегуманитарных, общепрофессиональных и специальных) применяется в учебно-производственном процессе и практической деятельности [7, с. 23].

При подготовке инженеров-педагогов по специальности «Профессиональное обучение. Пищевые технологии» с первого курса выполняются циклы лабораторно-практических работ по дисциплине «Производственное обучение» (280 часов), где студентами осваиваются и отрабатываются умения и навыки по технологии приготовления пищи. Главной целью этой подготовки является овладение студентами основными видами профессиональной деятельности, профессиональными навыками и умениями. «Это значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достигаемость цели, в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достигнуть цели» [2, с. 141]. Кроме того, формированию полноценных профессиональных навыков способствует наличие качественно оборудованной учебно-практической базы и ее рациональное использование для обучения будущих специалистов.

Существенным недостатком практической подготовки на начальном этапе обучения инженеров-педагогов является то, что освоение курса «Производственное обучение» не обеспечивает присвоение студентам рабочего разряда по соответствующей рабочей профессии («Повар», «Повар-кондитер»). В дальнейшем это создает определенные затруднения для трудоустройства выпускников в качестве мастеров производственного обучения в учреждениях среднего профессионального образования. Кроме того, отсутствие рабочего разряда лишает будущего мастера производственного обучения, преподавателя специализированных дисциплин всеобъемлющего понимания специфики рабочей профессии, по которой он должен будет вести подготовку квалифицированных рабочих. Ов-

ладевая профессиями «Повар», «Повар-кондитер», студенты получили бы возможность закрепить и расширить практические навыки, полученные ими по другим дисциплинам профессиональной подготовки, а также непосредственно подготовиться к работе по специальности в условиях, максимально приближенных к реальным.

Поэтому, как нами видится, изучение на 1–2 курсах дисциплины «Производственное обучение» должно завершаться сдачей экзамена на присвоение рабочего разряда по соответствующей профессии. Вероятно, это потребует расширения объема указанной дисциплины, а возможно – и создания интегрированного курса из нескольких логически связанных дисциплин («Производственное обучение», «Технология продукции ресторанного хозяйства», «Организация ресторанного хозяйства»), что необходимо будет отразить в учебных планах подготовки по специальности «Профессиональное обучение. Пищевые технологии» (ОКУ «бакалавр»).

Полученные в процессе практического обучения умения и навыки по дисциплинам профессионального цикла студенты в дальнейшем реализовывают на производственной (технологической) практике, подкрепляя их реальным опытом профессиональной деятельности. В этом контексте актуальным видится активизация сотрудничества университета с предприятиями пищевой отрасли региона, а так же адаптация учебных планов и программ учебных дисциплин в части практической подготовки к требованиям отраслевых стандартов.

Обогащенные таким образом знания, умения и навыки по соответствующему направлению подготовки будущие инженеры-педагоги в дальнейшем демонстрируют в ходе педагогической (производственной) практики на выпускном курсе, где они выполняют обязанности мастера производственного обучения в профессиональном учебном заведении пищевого профиля. Сквозной программой данной практики [6] предусмотрена разработка и проведение студентами-практикантами уроков производственного обучения в закрепленных группах, что требует от них глубокой технико-технологической подготовки.

Деятельность студентов во время различных видов практик постепенно усложняется в зависимости от цели и задач обучения на каждом этапе профессионального становления, степени теоретической и практической подготовки, уровня их общего и профессионального развития и индивидуальных особенностей. Так, происходит усложнение деятельности студента: от работы с отдельными учащимися, с малыми группами к руководству всем коллективом группы; от овладения простыми формами профессиональных действий с частичным включением в них учащихся, к применению таких форм, которые требуют более сложного взаимодействия практиканта и учащихся (звеньевая,

бригадная); от репродуктивной к репродуктивно-творческой деятельности, а затем и к продуктивно-творческой. Недостаточный уровень практических навыков выполнения работ по базовой рабочей профессии у студентов-практикантов не позволит в полном объеме реализовать сквозную программу педагогических практик.

Опыт работы Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко показал эффективность организации практической работы на основе сквозного принципа, суть которого заключается в переходе от более простых видов занятий (лабораторные, практические работы, работа в учебно-производственном отделе «Обслуживающие технологи») к интегрированным видам практической деятельности (учебная, производственная и преддипломная практики).

Целесообразной видится разработка следующих организационных схем проведения практического сквозного обучения:

- в рамках одного образовательно-квалификационного уровня (ОКУ);
- в рамках ОКУ «квалифицированный рабочий», «младший специалист», «бакалавр», при ступенчатой подготовке специалистов;
- в рамках отдельно взятых профессионально-ориентированных дисциплин.

В условиях непрерывного образования взаимосвязь между дисциплинами профессиональной подготовки реализуется исходя из логики и содержания обучения на соответствующем образовательно-квалификационном уровне, что позволяет избежать дублирования на следующих образовательных уровнях. Если практическая подготовка базируется на интегрированной теоретической основе (как, например, программа педагогической производственной практики), из блока дисциплин целесообразно выделять специфические вопросы отдельной комплексной программой, построенной на междисциплинарном подходе.

Таким образом, для инженерно-педагогических работников, формирующих рабочий потенциал конкретных отраслей экономики, высокий уровень практической подготовки имеет первостепенное значение. В связи с этим разработка форм, видов, методов, средств организации практической работы будущих инженеров-педагогов является основным направлением активизации, развития и профессиональной самореализации их личности и достижения требуемого обществом уровня инженерно-педагогического образования.

С целью повышения уровня практической подготовки необходимо разработать комплексную программу непрерывного практического обучения, где каждая дисциплина на определенном образовательно-квалификационном уровне станет звеном в непрерывной цепочке профессионально-практической подготовки будущих инженеров-педагогов.

Научно-педагогические исследования и имеющийся опыт подготовки будущих инженеров-педагогов показывают, что необходимо усовершенствовать использование практического обучения в пределах отдельно взятых уровней и профессионально ориентированных дисциплин, на базе которых формируются умения и навыки профессиональной деятельности. Сквозное практическое обучение способствует внедрению комплексного подхода к решению данной задачи.

Решение проблемы сквозной практической подготовки инженера-педагога в системе высшего профессионального образования также требует совершенствования содержания образовательных программ, обновления содержания обучения студентов с целью повышения уровня их профессионального мастерства и уровня практической деятельности.

Библиографический список

1. *Зинченко В.О.* Мониторинг качества производственного компонента учебного процесса в вузе // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 121–125.
2. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.
3. Образование в координатах глобализационного развития: теории и интерпретации / под общ. ред. Е.А. Подольской. – Харьков: Изд-во НУА, 2014. – 356 с.
4. *Осипова Т.П.* О роли практики в формировании готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 98–101.
5. Професійна освіта: Словник / уклад С.У. Гончаренко та ін., за ред. Н.Г. Ничкало. – Київ: Вища школа, 2000. – 380 с.
6. *Сердюкова О.Я.* Методичні рекомендації до педагогічної практики для студентів IV та V курсів спеціальності «Професійне навчання» (профіль підготовки «Технологія харчової промисловості, організація громадського харчування»). – Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 84 с.
7. *Смирнова Ж.В.* Подготовка мастера профессионального обучения в структуре инженерно-педагогического вуза: – Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – 99 с.
8. *Шереметьева Ю.О.* Наступність у змісті професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2010. – 23 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.8

Казначеева Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва
kaznnnn@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ*

В статье рассматривается развитие ценностных ориентаций личности при изучении литературы в условиях информационной социализации. Информационная социализация представлена как компонент информационной культуры, процесс и итог усвоения, а также готовность к воссозданию и анализу личностью своевременной составляющей информационного опыта человечества, включающего работу с информацией и информационно-коммуникационными технологиями. Показано, что информационная социализация способствует освоению определенных норм и ценностей школьниками, овладению ими широким кругом информации, развитию навыков поисковой деятельности, когнитивных процессов в целом. В статье обосновывается, что наряду с известными методами и методиками изучения литературных произведений (выразительное чтение учителя, комментированное чтение, эвристический или частично-поисковый, исследовательский и репродуктивный методы и др.) необходимо применение комплекса традиционных и инновационных методов и методик, учитывающих аудио-визуальный характер информационной социализации. В работе приводятся примеры методик воспитания, позволяющих оптимизировать развитие ценностных ориентаций личности на уроках литературы.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мировоззрение, духовные ценности и идеалы, информационная социализация, литература, информационно-коммуникационные технологии, методики воспитания.

Эпоха информационной социализации обуславливает поиск наукой и практикой новых методов и технологий, способствующих развитию и воспитанию личности, адекватной современным реалиям. При этом основной задачей развития системы воспитания в современной российской школе является приобщение школьников к культурным и национальным ценностям, традициям российского общества, народов России. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяется приоритетная задача Российской Федерации в сфере воспитания детей: развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Воспитание в Стратегии рассматривается как неотъемлемая часть образования, взаимосвязанная с обучением, но осуществляемая также в форме самостоятельной деятельности [8, с. 2].

Очевидно, что для реализации этой задачи необходимо преодолевать существующие проблемы, прежде всего связанные с превалированием учебных целей урока. Кроме того, сегодня выпускник школы должен активно участвовать в жизни информационного общества, уметь ориентироваться в новых информационных ресурсах, пользоваться информационными технологиями, что обеспечивало бы ему эффективный профессиональный

и личностный рост. Возникает задача нахождения оптимального сочетания методов, направленных на формирование у школьников прочных знаний, и методик, обеспечивающих их компетентностное развитие.

Развитие ценностных ориентаций личности в процессе школьного литературного образования представляется как процесс приобщения к традиционным национальным культурным ценностям. Данный процесс необходимо осуществлять с учетом признания того, что ценностные ориентации вообще не могут мыслиться вне культурного контекста, которым, в конечном итоге, они и определяются. Здесь категория ценности употребляется применительно к надындивидуальному образованию – духовной культуре, где ценности выступают в качестве важнейших компонентов, создающих её единство, целостность и иерархию. В указанном философском понимании ценности существуют не сами по себе, в отдельности, а только в определенном контексте, определённым образом установленной смысловой связи друг с другом. Иначе это не ценности, а просто слова с неопределённым, не строгим толкованием: добро, истина, красота, семья, природа и т. д. [4, с. 56].

Применительно к процессам освоения литературного знания такое осмысление ценностей связано с интериоризацией высших духовных ценностей и идеалов, которые содержатся в литературных произведениях русской классической литературы. Развитие ценностных ориентаций личности

* Статья подготовлена по результатам исследования по теме «Современные парадигмы и практика духовно-нравственного воспитания детей в системе общего образования» плана НИР на 2016 год Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО).

на уроках литературы – процесс, детерминированный, с одной стороны, целеполаганием, постановкой целей урока, с другой – выбором определенных методов и методик, способствующих реализации этих целей.

От постановки цели урока зависит очень многое: учитель, акцентируя внимание школьников на решение русскими писателями смысло-жизненных вопросов, подводит их к обобщениям, выходящим за рамки литературных произведений. Так, разговор о нравственном выборе Татьяны Лариной, исканиях князя Андрей и Пьера Безухова, поступков князя Мышкина переходит к выводам о русском национальном идеале, пути русского человека, его поражениях и победах. Не может быть более важной цели урока литературы, как цели духовно-нравственного воспитания, в силу же удаленности русской литературы XIX века от современных школьников, эта цель становится наиболее значимой: в русской литературе четко определены границы добра и зла, представлены нравственные идеалы и пути их поиска. Воспитание национальной идентичности невозможно без рассмотрения на уроках этих идеалов, восприятия их личностью.

В этой связи целесообразно привести слова известного филолога С.С. Аверинцева по поводу ориентиров отбора произведений для изучения: «Базовое условие «измерений» для «классиков» – явное различие хорошего и дурного, добра и зла, отказ от релятивизма в понимании и духовно-нравственных, и художественных ценностей» [1, с. 13]. Моральный релятивизм, пропагандируемый отдельными современными «деятелями» от образования, легко перерождается в принцип «всё дозволено», обесценивая нравственность вместо предполагаемого выбора из нескольких альтернатив.

Насколько сформирована мотивация на восприятие высших духовных ценностей, формируются и потребности личности, определяются возможности для ее дальнейшего развития. Каким же образом должен быть организован учебный процесс, для того чтобы сформировать у обучающихся представление о идеалах, отраженных в литературных произведениях? Как развить ценностные ориентации личности с учетом того, что информационная социализация способствует освоению определенных норм и ценностей школьниками, овладению ими широким кругом информации, развитию навыков поисковой деятельности, когнитивных процессов?

Готовность к воссозданию и анализу личностью своевременной составляющей информационного опыта человечества, включающего работу с информацией и информационно-коммуникационными технологиями, – качество, которое формируется у личности при освоении, в том числе и идей литературы, ее образов и смыслов. Прежде всего, в теории и практике развития ценностных

ориентаций личности необходимо учитывать то, что способ восприятия культуры в информационную эпоху изменился. Вербальное восприятие, характерное для европейской и русской культуры в прошлые века, уступает место аудиовизуальному. Изменились не только скорость восприятия категорий пространства и времени, образов, смыслов, но сам характер встраивания личности в информационную культуру. «В аудиовизуальную эпоху человек имеет возможность выбирать необходимый для него язык получения информации, тем самым расширяя поле собственных взаимодействий», – утверждал известный канадский культуролог Маршалл Маклюэн [6, с. 12-13]. С одной стороны, это обогащает социальный и культурный опыт личности, но с другой – создает новые формы восприятия, которые носят не системный характер.

Современные психологи, исследующие проблемы информационной социализации и функционирования языка и слова в информационной культуре, отмечают также актуальность проблемы понимания информации, переданной из разных источников, слова как транслятора культуры: «Формы нарративов, закрепленные в культуре, становятся основанием для построения человеком своих собственных жизненных историй в какой-то степени конструирования своей идентичности. Поэтому, естественно, что методологические положения, в русле которых культура, информационное общение людей является одной из ведущих образующих их самосознания, с необходимостью отсылают нас к концепции Шпета, который одним из первых поставил задачу анализа текста в процессе личностного общения, восприятия произведений искусства, передачи информации» [7, с. 226].

Особенностью информационной социализации становится клиповое сознание, порожденное клип-культурой, т. е. культурой, основанной на «клипах» информации. Клип-культура порождает клиповое сознание, в котором, по мнению американского философа Тоффлера, нет места рефлексии и воображению. Фундаментальной проблемой современного информационного общества является и то, что социальная изменчивость и глобализация сказываются не только на экономике и политике, они затрагивают все стороны взаимодействия разных культур. Естественно, это не может не проявиться в представлениях об окружающем мире, изменении ценностей и установок людей. Мир стал более широк и открыт, поэтому для полноценного представления о нем недостаточно только личных знаний или знаний близких, важна более структурированная, масштабная и объективная информация. Эти теоретико-методологические положения убедительно доказывают, что современная культура является информационной, а само представление о мире и о себе, как никогда, зависит от информационного воздействия различных СМИ и СМК [7, с. 227].

При этом «сегодня ведущей образующей картины мира становится образ, а основную информацию несут зрительные гештальты <...> важным моментом является способность того или иного образа не только нести информационную нагрузку, но и вызвать определенные переживания. С этой точки зрения оптимальными в качестве информационных эталонов являются художественные образы, <...> несущие в себе определенную содержательную и смысловую нагрузку, а форма художественного произведения, дополняясь эмоциональными смыслами, помогает восприятию через отождествление творца и зрителя, идентификацию их образов и слияние смыслов и эстетических переживаний» [7, с. 228].

Итак, ввиду преобладания клипового способа подачи информации и переживания как основного способа ее восприятия, в педагогической деятельности по формированию ценностных ориентаций личности необходимо создать условия для развития осознания. При этом развитие у личности информационного свойства сознания – способности осознавать информационные потоки, отслеживать взаимосвязи между ними, обрабатывать информацию и принимать решения – является не менее важной задачей, чем развитие индивидуального сознания, которое позволяет личности строить свой собственный опыт.

Общеизвестно, что ценностные ориентации или «Я-концепция» личности адекватны воспринимаемому личностью образу реального мира и её самооенок в том случае, если развита способность осознавать различие между «хорошо» и «плохо». Способность критически оценивать происходящее и сопоставлять полученную информацию со своими установками и идеалами (идеалы должны определяться культурным контекстом, а не наоборот т. н. «общечеловеческих ценностей»), а также, исходя из этого сопоставления, формировать свое поведение, т. е. определять цели и программу действий, предпринимать шаги к достижению поставленной цели, отличает высокоразвитую личность. Критичность, как известно, выступает в качестве основного механизма контроля над поведением личности. Поэтому развитие ее ценностных ориентаций не может происходить в отрыве от развития самосознания – качества личности, напрямую связанного с творческим, созидающим мышлением, формируемым при изучении литературы.

«Если искусство чему-то и учит (и художника – в первую голову), то именно частности человеческого существования. Будучи наиболее древней – и наиболее буквальной – формой частного предпринимательства, оно вольно или невольно поощряет в человеке именно его ощущение индивидуальности, уникальности, отдельности – превращая его из общественного животного в личность», – эта мысль И. Бродского, как никакая

другая, отражает суть влияния литературы на личность. В педагогическом процессе она должна быть определяющей, наряду с формированием образного и словесно-логического мышления, осознания смыслов, значений как важнейших составляющих человеческого сознания.

Для того чтобы восприятие художественных произведений и существующих в них смыслов было наиболее полным, необходимо, с одной стороны, активизировать действие механизма восприятия, т. е. при непосредственном анализе текста усиливать его аудиовизуальную составляющую, тем самым повышая творческую и эмоциональную активность личности. С другой стороны, в процессе формирования ценностных ориентаций личности возрастает роль анализа литературного произведения, который должен быть направлен на развитие способности воссоздания художественных образов, осмысления идейно-художественного целого литературного произведения, т. е. развития системного и образного мышления.

Непосредственный анализ художественного текста и механизм творческой и эмоциональной активности личности – механизм восприятия литературы. От того, с помощью каких методов будет организован процесс анализа произведения, зависит восприятие и осознание его личностью. Как известно, многоплановая структура художественного текста обуславливает трехслойный его анализ. Первой слой – анализ предложений, второй – анализ сложных элементов текста (описаний поступков литературных персонажей, их внешности, событий, пейзажей, интерьеров и т. д., а также диалогов и монологов литературных персонажей), третий – анализ приемов изображения литературных персонажей.

В ходе анализа литературного произведения необходимо достичь у школьников осознанного целостного восприятия и выработать отношение к литературному произведению в контексте всего литературно-исторического процесса, развить умение видеть единство содержания и формы художественного произведения, воспринимать восприятие композицию как целостную систему, понимать авторский замысел, идейное и художественное многообразие произведения. Наряду с известными методами и методиками изучения литературных произведений (выразительное чтение учителя, комментированное чтение, эвристический или частично-поисковый, исследовательский и репродуктивный методы и др.) необходимо применение комплекса традиционных и инновационных методов и методик, учитывающих аудиовизуальный характер информационной социализации.

Условием достижения целей по развитию ценностных ориентаций личности в процессе изучения литературы становится акцентирование воспитательной направленности тематического планиро-

вания, определение содержания и структуры урока, организации деятельности учащихся, формулирование системы проблемных вопросов, стимулирующих активность познавательной деятельности учеников, продумывание путей обобщения образовательного и воспитательного характера.

Применение эвристических и исследовательских форм, методов, приемов урочной и внеурочной деятельности: уроков-семинаров, практикумов, интегрированных и обобщающих уроков, написание сочинений и рефератов, экскурсионный метод, новых информационных технологий (создание презентаций и публикаций) способствует выработке умений и навыков самостоятельной работы учащихся и формированию ценностных ориентаций.

Обобщения определений мировоззренческого, воспитательного, ценностного знания на каждом уроке, их обсуждение; проявление внимания к высказываниям учеников, развитие их интереса к литературе в индивидуальных беседах и во внеклассное время – также необходимые условия для достижения высокого уровня развития ценностных ориентаций личности на уроках литературы.

Например, на уроках по философской лирике А.С. Пушкина процесс развития ценностных ориентаций старшеклассников связан с целым комплексом задач, поставленных педагогом (воспитательные, развивающие, обучающие). Данный процесс осуществляется целым с помощью метода комментированного чтения, лекции с элементами беседы, проблемных вопросов. Ценностное развитие осуществляется не на абстрактной, а на конкретно-чувственной основе, поскольку перед учениками предстают понятия о нравственно-эстетическом идеале поэта.

Главная воспитательная цель урока: воспитание гуманного сознания ученика, светлого, оптимистического взгляда на мир, на самый процесс жизни, на человека; формирование убеждения в том, что искусство действительно является преобладающей мир силой, а человеческая личность в ее диалектическом развитии есть эстетический предмет. В процессе урока по данной теме школьники составляют тезисный план, в котором отражается эволюция философских взглядов поэта:

1. «Воспоминание» (1828). Способность лирического героя стихотворения – поэта – к строгому суду своих поступков, к покаянию, к ответу перед своей совестью. Высокие нравственные требования Пушкина к своей душе как образец человеческого совершенствования.

2. «Дар напрасный, дар случайный» (1828) – переписка с митрополитом Филаретом Дроздовым (ответ митрополита «Не напрасно, не случайно» – пушкинский отзыв «В часы забав иль праздной скуки» («Стансы», 1830). Пессимизм поэта и преодоление его. Неверие в жизнь, отсутствие ее це-

лей, признание ничтожества человека, власти над ним страстей и сомнений. После стихотворения Филарета – признание «безумств, лени и страстей» в прошлом, раскаяние в грехах юности и признание того, что душа всегда слушала «Бога глас» («Веленью Божию, о Муза, будь послушна...»).

3. «Брожу ли я вдоль улиц шумных» (1829). Радостное приятие вечно обновляющейся жизни.

4. «Элегия» (1830). Несмотря на все сложности жизни, она все равно прекрасна. Мысль человека, его способность воспринимать красоту искусства, творчества, самому творить с упоением и счастьем, любовь есть неперенные составляющие человеческого существования, именно они приносят радость, счастье и удовлетворение жизнью.

Кроме анализа этих стихотворений в ходе диалога, педагог предлагает школьникам посмотреть видео: чтение мастеров художественного слова. Например, исполнение «Вакхической песни» Марком Рейзеным и Олегом Митяевым. Учащимся дается задание сравнить их манеру исполнения, интонацию, ответить на вопросы: «Какие акценты в стихотворении делает каждый из исполнителей? Что подчеркивает их музыкальное сопровождение?»

Школьникам предлагается найти на музыкальных порталах в Сети и другие варианты исполнения философских стихотворений Пушкина, например, «Воспоминание» в исполнении Игоря Кваши, «Дар напрасный, дар случайный» в исполнении Михаила Козакова. В мини-сочинении учащимся предлагается, например, ответить на вопрос: «Как, с какой интонацией удалось Михаилу Козакову подчеркнуть уныние, тоску, одиночество, пустоту жизни, переданные поэтом в «Воспоминании?»»

Старшеклассникам дается задание подготовить презентацию в программе PowerPoint по теме «Исполнение стихотворений А.С. Пушкина мастерами художественного слова».

Воспитательный потенциал литературы воспринимается учениками, когда учитель на уроке создает условия свободного общения. Учителю необходимо не отстраненно излагать детям «литературный материал», а развивать у них умение видеть идейно-эстетический идеал художника, ценить произведения искусства с позиций высоких духовных ценностей, выработавшихся веками в нашем обществе, а также иметь свой собственный взгляд.

В таких условиях можно понять, насколько школьники осознают воспитательное значение наследия литературы, в какой степени сформировано у них основное содержание ценностных ориентаций – мировоззренческие, нравственные убеждения. Вся система деятельности учителя по осмыслению идей отечественной литературы требует постоянного поиска новых методов и технологий, новых решений.

Библиографический список

1. *Аверинцев С.С.* Гете и Пушкин (1749 – 1799 – 1999) // Гетевские чтения. – М., 1999. – С. 13.
2. *Бродский И.* Нобелевская лекция. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.ru/BRODSKI/lect.txt>
3. *Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д.* Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования. – 2011. – № 6 (20). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/579-golubeva-marsinkovskaya20.html>
4. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников; под ред. И.В. Метлика. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – С. 56.
5. *Зеньковский В.В.* О национальном воспитании / Зеньковский В.В. Педагогические сочинения. – Саранск: Тип. «Красс. Окт.», 2003. – С. 381.
6. *Маклюэн М.* Галактика Гутенберга: Становление человека печатающего. – М., 2005. – С. 12-13.
7. *Марцинковская Т.Д.* Язык и слово в информационной культуре // Мир психологии. – 2014. – № 2. – С. 229.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 15.05.2016).

**КРЕАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ НА ЭТАПЕ ВВЕДЕНИЯ И СЕМАНТИЗАЦИИ
НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ**

В статье идет речь о современных тенденциях в области обучения иностранных учащихся русскому языку, в частности о креативных технологиях на занятии по дисциплине «Развитие речи». Автор утверждает необходимость использования креативных приемов и заданий на всех этапах обучения говорению, в том числе и на этапе введения нового лексического материала. В статье описываются задания для презентации и семантизации новых слов на основе креативных приемов «Кластер», «Облако ассоциаций» и «Таблица» на примере языкового материала, ограниченного тремя темами общения – «Санкт-Петербург – культурная столица», «Кино. Театр» и «В магазине». Апробирование разрабатываемой автором креативной технологии проходило в группах иностранных учащихся начального курса, уровень владения русским языком которых определяется как базовый. Креативные приемы и задания базируются на принципах открытости, проблемности и коммуникативности. Автор утверждает, что знакомство учащихся с новым лексическим материалом должно проходить в условиях напряженной речемыслительной активности, обеспечивающейся за счет самостоятельной работы студентов с новыми словами и наполнения лексико-семантических полей уже известными им лексемами.

Ключевые слова: РКИ, развитие речи, обучение говорению, инновационные технологии, креативные приемы и задания, начальный этап урока, введения и семантизация новой лексики.

В связи с переходом от традиционного обучения к личностно-ориентированному в системе российского образования в целом и внедрением коммуникативно-деятельностного подхода в методику обучения иностранным языкам в частности, многие современные исследователи все чаще говорят о необходимости создания и использования инновационных технологий с целью оптимизации процесса обучения РКИ.

Как показало изучение монографий, диссертационных исследований и научных статей последних лет, внимание методистов особо привлекают креативные технологии. Многие ученые склоняются к мнению, что «нормальное использование языка носит новаторский характер в том смысле, что многое из того, что мы говорим в ходе нормального использования языка, является совершенно новым, а не повторением чего-либо слышанного раньше» [4, с. 23]. Это утверждение позволяет предположить, что цель обучения РКИ – это формирование у учащихся умения создавать уникальный речевой продукт, что и является залогом формирования у них коммуникативной компетенции.

Применение креативных технологий в процессе обучения РКИ обычно предполагает целенаправленное конструирование преподавателем проблемных учебных ситуаций в ходе организации изучения материала, а также использование задач коммуникативного характера, направленных на развитие творческого потенциала и креативной деятельности учащихся [1; 2; 5]. Мы также полагаем целесообразным предлагать учащимся задания открытого типа, под которыми мы понимаем не имеющие конкретного решения задания, поскольку многообразие вариантов ответов позволяет учащимся выразить свою индивидуальность, что, в свою очередь, не может не сказаться на мотивации к изучению русского языка.

Некоторые исследователи полагают, что начальный уровень владения РКИ не позволяет учащимся совершать какие-либо оригинальные манипуляции с языковым материалом, поэтому предлагают им сфокусироваться на выполнении языковых упражнений, нацеленных на изучение и работу с формой высказываний, а не с их содержанием.

Однако, на наш взгляд, такой подход к обучению иностранных учащихся на начальном этапе вызывает снижение у них мотивации, потерю интереса к языку. Использование же креативных технологий, напротив, стимулируют возникновение мотивации к изучению русского языка, так как позволяют учащимся:

- увидеть результаты своей творческой работы, получить собственный «продукт»;
- осознать свою способность порождать уникальные речевые высказывания на русском языке уже на начальном уровне;
- выразить себя, отобразить свою суть, свои интересы, свой характер;
- креативно использовать изучаемый языковой материал в реальном контексте с определенной коммуникативной целью [6].

Более того, мы полагаем, что задания креативного характера могут быть использованы на любом этапе работы с языковым материалом, даже в процессе предъявления и семантизации новой лексики.

Рассмотрим пример использования креативных заданий на занятиях по дисциплине «Развитие речи» на начальном курсе, которая направлена на формирование у студентов-иностранцев навыков и умений говорения. Содержание дисциплины составляют набор тем и ситуаций общения, речевых интенций и лексических единиц, определенных Государственным стандартом и программой обучения факультета РКИ РГПУ им. А.И. Герцена.

В данной статье мы отразим работу над языковым материалом речевых тем «Санкт-Петербург – культурная столица», «Кино. Театр» и «В магазине». Учащиеся начального курса проходят данные темы в середине учебного года, когда уровень их владения языком можно определить как базовый. К этому времени они уже владеют определенными языковыми и речевыми знаниями и навыками, что позволяет задействовать имеющиеся у них ресурсы для переноса в новую тему и ситуацию общения, тем самым обеспечивая развитие креативных умений в работе с языковым материалом.

На этапе введения нового лексического материала на занятии на тему «Санкт-Петербург – культурная столица» мы использовали задание «Кластер», которое позволило не только ввести такие новые лексические единицы как *достопримечательность, дворец, собор, царь* и другие, но и активизировать уже имеющийся у учащихся словарный запас, касающийся данной темы.

Суть задания в схематическом создании «грозди» лексико-семантического поля. Преподаватель в середине доски пишет главное слово – «Санкт-Петербург», от него в разные стороны отходят «ветви» *достопримечательности, история, география, культура*. От тех, в свою очередь, – другие ветви: *соборы, дворцы, цари, даты, реки, климат, расположение, театры, музеи* (см. рис. 1).

Все элементы грозди могут быть даны сразу либо же частично, чтобы учащиеся могли дополнить и оформить их окончательно. Затем студенты могут работать самостоятельно, в парах, группах или все вместе с целью дополнения грозди сведениями о соборах, дворцах, театрах и музеях Петербурга, царях, которые правили здесь, памятных датах города, реках, климате, расположении. В ре-

зультате получается лексико-семантический «еж» на тему «Санкт-Петербург – культурная столица». На основе такой схемы учащиеся могут потом составлять рассказы о Петербурге. Такой тип представления новой лексики позволяет увидеть весь объем требующего освоения языкового материала, сложить общую картину, что позволяет учащимся лучше запомнить данную лексику.

Другой вид задания на презентацию и семантизацию новой лексики – это «облако ассоциаций». На первом, вводном занятии по теме «Кино. Театр» учащимся была озвучена тема и предложено задание – написать любые ассоциации, связанные у них с театром и кино. Учащиеся работали самостоятельно, хотя, как и в случае работы с кластером, в данном задании возможна и парная, и групповая формы работы. Затем студенты делились с группой своими ассоциациями, некоторые из которых фиксировались преподавателем на доске: *билет, кинозал, фильм, комедия, драма, спектакль* и др. Данное задание позволило определить пробелы и недостатки в знаниях учащихся, что определило учебные цели и положительно сказалось на повышении мотивации к изучению темы «Кино. Театр».

Наконец, для введения нового лексического материала на первом занятии по теме «Транспорт» мы использовали задание на основе креативного приема «Таблица», суть которого – это самостоятельная работа учащихся с таблицей, предполагающая дополнение лексико-семантического поля своими примерами (см. табл. 1).

Работая с таблицей, учащиеся применяли уже знакомые им лексемы в новом контексте, расширяя лексико-семантическое поле словами *автобус, метро, поезд, самолёт (виды транспорта); быстрый, тихий, удобный, опасный и др. (Это – ...*



Рис. 1. Лексико-семантическое поле

Таблица 1

Пример лексического задания

Виды транспорта	троллейбус, трамвай, ...
Это – ... транспорт.	медленный, шумный, ...
Ездить на метро ...	выгодно, ...

транспорт); удобно, быстро и др. (Ездить на метро ...). Затем результаты обсуждались всей группой, учащиеся делились друг с другом запасом собственных знаний, в то же время отмечая пробелы в своем словарном запасе, сравнивая его со словарным запасом одноклассников.

Деятельность такого рода на этапе введения и семантизации новой лексики на занятии по РКИ чрезвычайно важна, поскольку новое знание становится прочным, если оно приобретает в контексте того, что человек уже знает и понимает. Если же информация не увязана с теми понятиями, которые уже есть, то она будет быстро утрачена [3, с. 5].

Итак, мы полагаем, что использование креативных приемов, подразумевающих, что учащиеся являются самостоятельными активными субъектами учебного процесса; лексико-грамматический материал преподносится не в готовом виде, а «создается» учащимися в процессе активного взаимодействия друг с другом и с преподавателем на основе уже усвоенных знаний; все этапы усвоения нового материала предполагают постоянную вовлеченность и речемыслительную активность учащихся; все задания носят проблемный и открытый характер, то есть не ограничиваются одним возможным ответом, а, напротив, имеют множество вариантов таких ответов, позволяет оптимизировать процесс обучения РКИ на всех этапах занятия по дисциплине «Развитие речи», включая этап введения и семантизации новой лексики. Это обеспечивается благодаря следующему:

– имеющиеся знания и навыки переносятся в новую тему, что позволяет создавать прочные лексико-тематические связи в сознании учащихся;

– учащиеся вовлечены в наполнение темы языковым материалом, являются активными участниками этого процесса, что повышает их сознательность и самостоятельность в процессе изучения РКИ;

– учащимся для выполнения заданий необходимо задействовать свои креативные качества, такие как находчивость, смекалка, беглость мысли и др., что активизирует речемыслительную деятельность и является мощным стимулом к активизации имеющегося словарного запаса и усвоению нового.

Библиографический список

1. Гордиенко О.А. Творчески поисковые задания в преподавании русского языка как иностранного студентам из ближнего зарубежья // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 4–6. – С. 25–27.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
3. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. – СПб: Златоуст, 2004. – 188 с.
4. Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972. – 123 с.
5. Шмигирилова И.Б. Использование учебно-поисковых заданий для развития творческого мышления учащихся в обобщающем повторении планиметрии: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005. – 255 с.
6. Judit Fehér. Creativity in the language classroom. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (дата обращения: 25.05.2016).

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕЛИНЕЙНЫХ ДИНАМИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В статье представлена дидактическая модель развития креативности будущих бакалавров математических направлений при изучении нелинейных динамических систем в математических дисциплинах. Представленная дидактическая модель разработана на основе концепции фундирования, интеграции нескольких видов творческой деятельности: информационной, математической, алгоритмической и художественной. В статье представлен и обоснован интегративный комплекс принципов, форм, методов развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза при изучении нелинейных динамических систем в математических дисциплинах. А также определены условия, при которых процесс развития креативности в процессе изучения нелинейных динамических систем будет более эффективным. Выделены этапы и уровни развития креативности студентов. Отобраны средства мониторинга развития креативности будущих бакалавров математических вуза; повышения учебно-познавательной мотивации; повышения академической успеваемости.

Ключевые слова: дидактическая модель, креативность, нелинейные динамические системы, будущие бакалавры математических направлений.

Одной из важнейших задач образования в современном обществе является формирование личности, обладающей качествами, которые позволяют действовать нестандартно и творчески подходить к выполнению работы, то есть креативными качествами личности.

Традиционная система обучения не дает возможности эффективно развить у студентов необходимые ему способности, сформировать требуемые личностные качества. Для того чтобы выпускник вуза соответствовал требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в компонентах личностного развития, следует подходить к обучению математике будущих бакалавров используя поэтапное и наглядное освоение сущности сложных математических абстракций на основе интеграции нескольких видов творческой деятельности. При обучении математике рекомендуется применять в специально организованной учебной деятельности по освоению нелинейных процессов тетрадную форму обучения, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), методы создания проблемных ситуаций, метод «мозгового штурма», метод ключевых вопросов и т. д. (креативные методы), разрабатывать многоэтапные математико-информационные задания.

В начале изучения нелинейных динамических систем в рамках математических дисциплин, направленного на развитие креативности студентов, необходимо построить модель педагогического процесса, для которой следует выбрать способы формирования мотивации учебной деятельности, определить содержание учебного материала на основе критериев отбора математических знаний, вследствие чего отобрать подходы, функции, принципы, формы и методы. Затем выделить и обосновать условия, в которых возможно развитие

креативности студентов, этапы и уровни развития креативности студентов в процессе изучения нелинейных динамических систем в математических дисциплинах.

Модель развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза при изучении динамических систем, разрабатывается в рамках деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Деятельностный подход (Р.Х. Холл, Е.Н. Викентьева, А.В. Бандурин, Т. Питерс, Р. Уотерман, А. Файоль, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.С. Анисимов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.). Развитие креативности связано с деятельностью, причем такого вида деятельностью, в результате которой студент создает нечто новое. Вне деятельности развитие креативности невозможно.

В рамках деятельностного подхода креативность – способность выполнять творческую математическую деятельность. Преподаватель должен развивать креативность при решении задач и интеграции нескольких видов творческой деятельности. Если опираться на данный подход при изучении динамических систем, то студенты в результате работы осваивают новые виды творческой математической деятельности, а также разовьют личностные качества, необходимые для выполнения будущей профессиональной деятельности.

Компетентностный подход (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Н. Хомский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В. Хутмакер, Л.М. Митина и др.). Компетентностный подход направлен на развитие у студентов умения решать проблемы, возникающие в жизни, и легко ориентироваться в большом потоке информации. В профессиональном образовании креативность играет важную роль, так как от профессионалов требуется «способность по-

рождать новые идеи и демонстрировать навыки самостоятельной научно-исследовательской работы, работы в научном коллективе; способность проводить научные исследования и получать новые научные и прикладные результаты; способность разрабатывать концептуальные и теоретические модели решаемых научных проблем и задач» [10]. Развитие креативности студентов при изучении нелинейных динамических систем в математических дисциплинах тесно связано с формированием профессиональных компетенций [1; 9].

Личностно-ориентированный подход (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Я.Л. Коломинский, И.С. Якиманская и др.). Развитие креативности подразумевает развитие креативных качеств личности и напрямую затрагивает развитие личностных качеств студентов.

Целью создания дидактической модели является развитие креативности будущих бакалавров математических направлений вуза при изучении нелинейных динамических систем в математических дисциплинах. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

Образовательные: овладение основами нелинейной динамики; формирование умений и навыков работы с нелинейными динамическими системами, применения полученных знаний при моделировании различных явлений и процессов; овладение знаниями, умениями, навыками и опыта творческой математической деятельности.

Воспитательные: воспитание самостоятельности, воли и др.; воспитание любви к науке; воспитание студента высоко нравственной, творчески активной и социально зрелой личностью.

Развивающие: развитие креативности, интеллектуальных способностей, внимания, памяти, умения анализировать, сравнивать; развитие творческого мышления и умения применять приобретенные знания, умения и навыки на практике.

В рамках выделенных подходов мы выбрали принципы, способствующие развитию креативности студентов.

1. Принцип вариативности (В.В. Афанасьев, Е.И. Смирнов и др.). Данный принцип говорит сам за себя, для развития креативности студентов, одним из параметров которого является гибкость, оригинальность мышления, необходимо решать задачи, которые позволяют находить несколько путей решения. Кроме того, нахождение нового способа решения задачи позволяет повысить интерес к изучению учебного материала, установить порой неожиданную связь между объектами или процессами.

2. Принцип развития – изучение нелинейных динамических систем должно быть ориентировано на всестороннее развитие личности, проблемность изложения материала, активное участие в решении проблем и самостоятельную исследовательскую работу студентов.

3. Принцип наглядного моделирования (Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, Л.М. Фридман, Н.Г. Салмина, В.М. Монахов, В.В. Афанасьев, Е.И. Смирнов и др.) Данный принцип основан «на создании схем, таблиц, моделей, презентаций, которые позволяют визуализировать мыслительные процессы, происходящие при изучении определенной темы, на моделировании существенных свойств и связей объектов или процессов, на проведении компьютерных экспериментов» [5]. Использование наглядности при изучении нелинейных динамических систем позволяет выдвигать гипотезы, находить интуитивные решения, повысить мотивацию к обучению математике, развить беглость, гибкость и оригинальность мышления.

4. Принцип индивидуализации (В.А. Сухомлинский, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин и др.). При развитии креативности важно учитывать возрастные особенности, способность к усвоению знаний студентов, в процессе развития необходима индивидуальная работа, умение работать в группе и т. д.

5. Принцип фундирования (В.Д. Шадриков, Е.И. Смирнов), направлен на глубокое теоретическое обобщение как математических знаний, так и процессов индивидуализации при изучении учебного материала. Построение спиралей фундирования при изучении нелинейных динамических систем позволяет не только осуществлять отбор содержания базовых и вариативных модульных элементов, проектирование индивидуальных образовательных траекторий, но и актуализировать становление и развитие личностных качеств, например, рефлексивных умений учащихся [2, 8].

В соответствии с поставленной целью и задачами, мы отобрали формы организации процесса изучения нелинейных динамических систем, направленных на развитие креативности студентов: фронтальные, групповые и индивидуальные. Особо следует выделить тетрадную форму обучения, при использовании которой происходит интеграция математики и информатики, вследствие чего развиваются такие креативные качества студентов, как критичность мышления, гибкость, оригинальность мышления, интуиция, эстетические качества. Формирование креативности возможно в результате выполнения нескольких видов творческой деятельности: математической, информационной, алгоритмической, художественной, то есть при использовании тетрадной формы обучения (В.С. Секованов) [7].

Выбранные формы и их разнообразие позволяет развивать креативность студентов, формирует интерес к деятельности. Развитие креативности студентов происходит в процессе относительно самостоятельного решения проблемных задач, т. е. задач на применение известного в новых условиях,

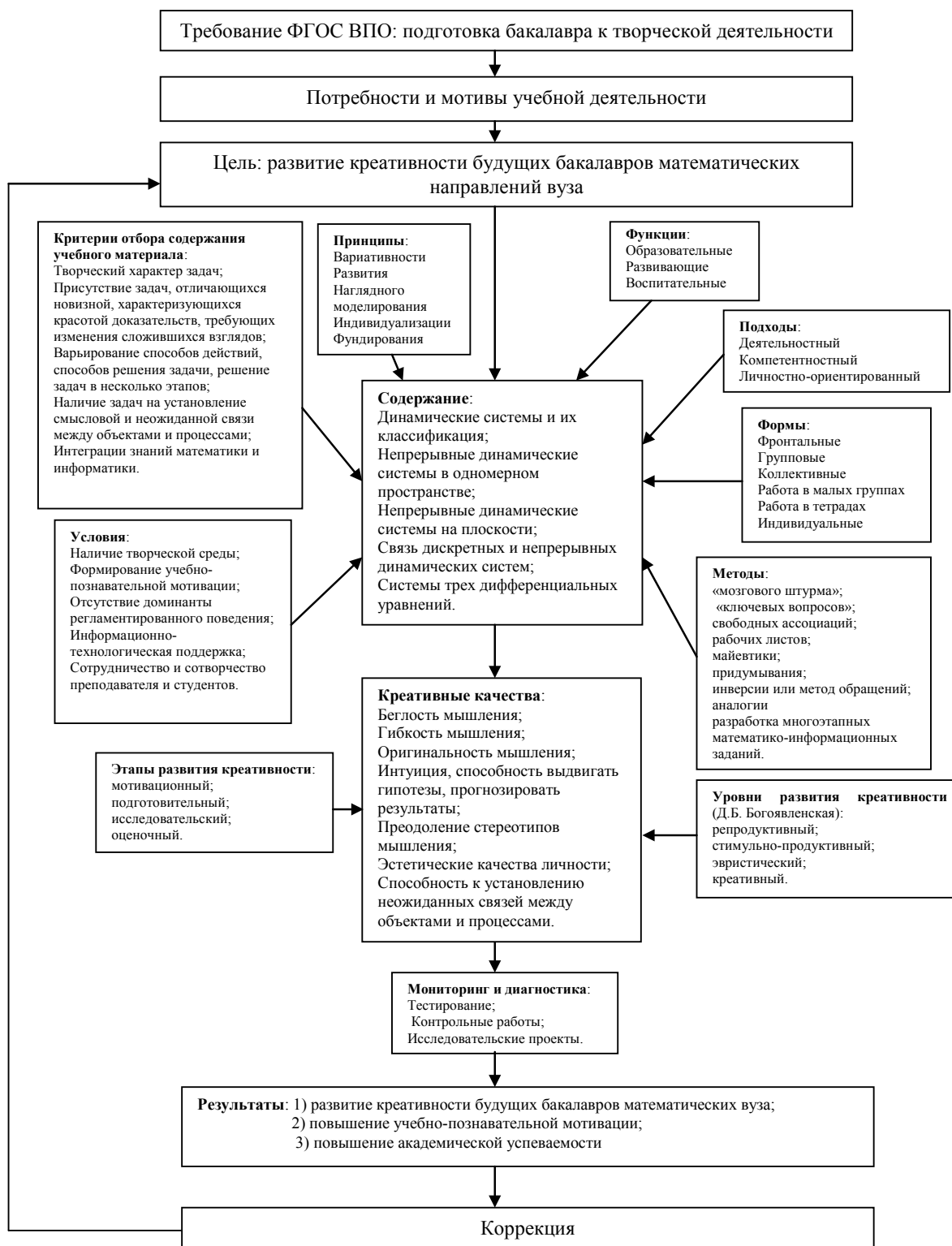


Рис. 1. Дидактическая модель развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза в процессе изучения нелинейных динамических систем

выбор рационального способа решения проблемы. Теоретические знания применяются на практике, но требуют значительных изменений, использование противоречий между знакомыми материалами и новыми.

Для того чтобы развивать креативность, необходимо в соответствии с отобранными формами правильно подобрать методы: метод «мозгового штурма», метод «ключевых вопросов», метод свободных ассоциаций, метод рабочих листов, метод майевтики, метод придумывания, метод инверсии, метод аналогий. Кроме того, для развития креативности также можно использовать на занятиях многоэтапные математико-информационные задания, которые согласно точке зрения В.С. Секованова, являются лабораторией формирования креативности студентов. При их выполнении у студента формируются различные креативные качества такие, как гибкость и оригинальность мышления, умение выдвигать гипотезы и их проверять, умение прогнозировать результаты математической деятельности, преодоление стереотипов мышления [6].

Укажем условия, при которых процесс развития креативности при изучении нелинейных динамических систем будет более эффективным.

На основе мнений В.Н. Дружинина, Е.А. Зубовой, В.Н. Осташкова, Е.И. Смирнова, В.Н. Петровой, мы выделяем условия, в результате применения которых возможно развитие креативности студентов: наличие творческой среды; повышение учебно-познавательной мотивации; отсутствие доминанты регламентированного поведения; информационно-технологическая поддержка; сотрудничество и сотворчество преподавателя и студентов.

Используя выбранные средства, необходимо определить этапы и уровни развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза.

Мы выделяем следующие этапы развития креативности студентов в процессе изучения нелинейных динамических систем: «мотивационный (изучение литературы, исторических справок, повышение мотивации изучения за счет постановки задач из других областей; студент знакомится с основными понятиями, повторяет ранее пройденный материал); подготовительный (осуществление совместной с преподавателем творческой деятельности, получение образцов творческой математической деятельности); исследовательский (совместное, групповое и индивидуальное решение задач творческого характера); оценочный (самостоятельная творческая математическая деятельность)» [4].

«На основе анализа психолого-педагогической литературы и точки зрения Д.Б. Богоявленской мы выделили и охарактеризовали уровни развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза: репродуктивный (задача решается по заданному алгоритму, преобладает анализ

и синтез, рациональный подход к решению задач; учащийся может предложить только один способ решения задачи, ранее изученный); стимульно-продуктивный (задача ставится педагогом и решается вместе с учениками; ближе к рациональному решению задач, если ранее с преподавателем были изучены несколько способов решения, то учащийся может выбрать оптимальный и более рациональный способ решения задачи); эвристический (задача ставится педагогом, но решение находится самостоятельно; преобладает интуиция, выдвигается множество идей, но не всегда учащийся может их обосновать); креативный (самостоятельное решение творческой задачи; интуитивный подход к решению задачи; высоко развиты эстетические качества, выдвигается множество оригинальных идей, учащийся может обосновать и проверить выдвинутые гипотезы)» [3].

В результате проведенного исследования была создана дидактическая модель развития креативности будущих бакалавров математических направлений в процессе изучения нелинейных динамических систем (рис. 1).

Созданная дидактическая модель, для которой выбраны способы формирования мотивации учебной деятельности, определено содержание учебного материала на основе обоснования критериев отбора математических знаний, вследствие чего отобраны подходы, функции, принципы, условия, формы и методы, выделены этапы, уровни и способы диагностики развития креативности студентов, обеспечивает целостность и ориентированную основу развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза в процессе изучения нелинейных динамических систем в математических дисциплинах.

Библиографический список

1. *Бабенко А.С.* Развитие креативности студентов в процессе изучения нелинейной динамики в рамках компетентностного подхода // Актуальные проблемы обучения математике: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 12 / под ред. Ю.А. Дробышева и И.В. Дробышевой. – Калуга: Изд-во «Эйдос», 2014. – С. 7–14.
2. *Бабенко А.С.* Реализация принципа фундирования при изучении непрерывных динамических систем // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 222–225.
3. *Бабенко А.С.* Уровни развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза // Новая наука: проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (04 марта 2016 г., г. Стерлитамак). В 2 ч. Ч. 2. – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – С. 56–59.

4. *Бабенко А.С.* Этапы развития креативности студентов в процессе изучения нелинейных динамических систем // Проблемы педагогики. – 2015. – № 7 (8). – С. 23–25.

5. *Зубова Е.А., Смирнов Е.И.* Наглядное моделирование в обучении математике будущих инженеров // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том II. – С. 195–204.

6. *Секованов В.С.* Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 279 с.

7. *Секованов В.С.* Реализация принципа вариативности поиска решения математических задач с использованием компьютерных средств // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2001. – № 1. – С. 36–38.

8. *Смирнов Е.И.* Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагогов. – Ярославль: Издательство «Канцлер», 2012. – 646 с.

9. *Смирнова Е.С.* Роль исследовательских задач в развитии исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 103–106.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010400 Прикладная математика и информатика (степень «магистр»). – М., 2010 г.

Катержина Светлана Федоровна

кандидат педагогических наук, доцент

Собашко Юлия Александровна**Чебунькина Татьяна Алексеевна**

кандидат технических наук, доцент

Костромской государственной университет

svetakatержина@mail.ru, kgtu-sobashko-ya@mail.ru, bunkinata@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается вопрос использования современных информационных образовательных технологий в высшей школе. Показаны возможности использования мобильных устройств и онлайн сервисов при обучении математике.

Ключевые слова: информационные технологии, мобильное обучение, мобильные устройства, игра, онлайн-сервис, интернет, мобильное обучение, гаджеты.

Под термином «мобильное обучение» (m-обучение) mobilelearning (m-learning) понимается использование мобильных и портативных устройств, таких, как мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные ПК в преподавании и обучении [3]. Такое обучение явилось следствием научно-технического прогресса в области мобильных технологий и стало доступным в связи с расширением набора функций современных мобильных устройств. Среди самых значимых зарубежных проектов, посвященных практике и теории преподавания с помощью мобильных устройств, необходимо отметить следующие: Система мобильного обучения *The Mobile Learning Network Project* (MoLeNET) (Великобритания), Среда мобильного обучения *Mobile Learning Environment Project* (TheMoLE) (США), Мобильные технологии в обучении через всю жизнь *Mobile Technologies in Life long Learning: bestpractices* (MOTILL) (Европейский Союз), Консорциум мобильного обучения MLearning Consortium (Канада). Международный проект *Среда мобильного обучения* объединяет 22 страны и развивается за счёт средств федерального правительства США. В начале двадцать первого столетия в России начинают появляться отдельные проекты, например, школа мобильного обучения (автор проекта Барков Алексей). К сожалению, библиотека обучающихся модулей школы на сегодняшний день состоит всего лишь из двух модулей, предназначенных для учеников 2 и 8 классов. Модули разработаны для отдельных дисциплин и содержат в себе несколько тестов по отдельным темам [10].

Мобильное обучение выделяется как новое направление, являющееся частью дистанционного обучения. Отдельные работы отечественных ученых исследуют перспективы и некоторые возможности мобильного обучения: А.А. Андреев анализирует перспективы применения портативных персональных компьютеров в системе дистанционного обучения, формулирует их дидактические свойства и функции; Е.Д. Патаракин исследует возможности

сетевых сервисов Web 2.0; И.В. Савиных анализирует функционирование мобильного портала для доступа с сотовых телефонов для SMS-рассылок, SMS-опросов, SMS-тестирования; В.В. Жуков выделяет главный принцип мобильного обучения: обучение в любом удобном месте, в любое удобное время; А.А. Федосеев, А.В. Тимофеев отмечают, что возможностей мобильных устройств достаточно для полноценной работы в различных профессиональных областях; С.В. Кувшинов рассматривает мобильное обучение как новую реальность в образовании; И.Н. Голицына рассматривает мобильное обучение как новую технологию в образовании.

В связи с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов увеличился объём самостоятельной работы студентов (СРС). Несколько десятков лет СРС подразумевала чаще всего самостоятельную работу с литературой. С использованием новых информационных технологий возможности организации СРС значительно расширились. Преподаватели гуманитарных и социально-экономических дисциплин одними из первых внедрили новые технологии в обучение. На второй план отошли многочасовые лекции «на скорость» и походы в читальный зал. Доступные в сети Интернет источники, копировальная техника облегчили жизнь студентов, а, значит, освободили время для приобретения новых знаний. Сложнее с предметами математического цикла. Каскад формул, сложные выводы теорем очень часто оказываются сложными для самостоятельного изучения, поэтому для данного курса возникла необходимость создания интерактивных мультимедиа лекций и создание обучающих программ. Здесь, несомненно, на помощь преподавателю и студенту может прийти не только компьютер, но многочисленные гаджеты (телефоны, планшеты и прочее) [1; 2; 4; 5; 9].

Почему же сейчас просто необходимо развивать мобильное обучение? Среди первокурсников Костромского государственного университета было проведено анкетирование, в котором приняло участие 163 человека, среди которых студенты

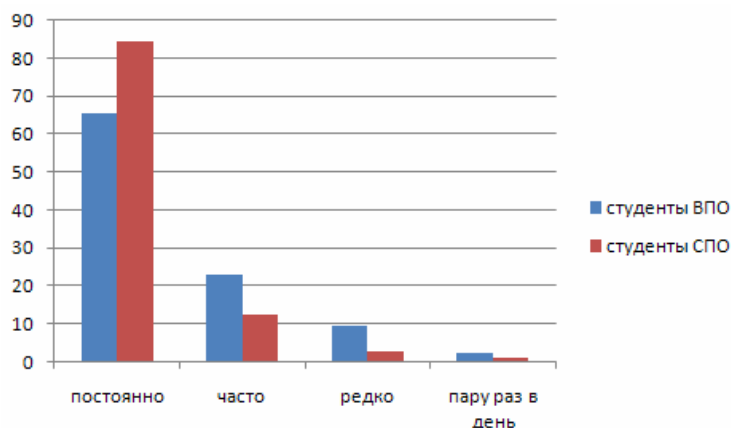


Рис. 1. Частота использования студентами мобильных устройств

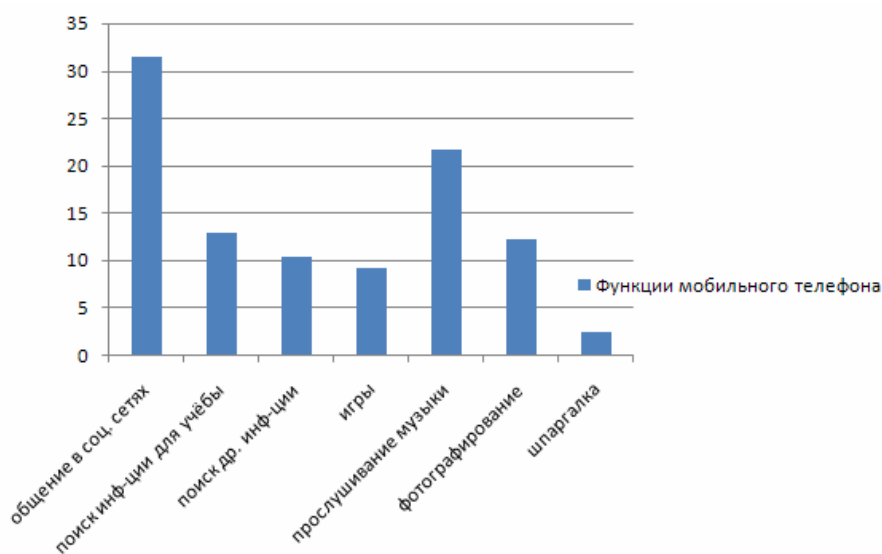


Рис. 2. Функции телефона

ВПО и СПО. Один из вопросов анкеты звучал так: «Как часто вы пользуетесь мобильными устройствами?». Результаты полученных ответов представлены на рисунке 1.

Большинство студентов постоянно пользуются мобильными устройствами и уже не представляют своей жизни без них.

Далее испытуемым предлагалось выбрать три наиболее значимые функции телефона. Распределение результатов представлено на рисунке 2.

Как видно из диаграммы роль мобильного устройства в обучении намного ниже, чем использование его для общения в социальных сетях.

Далее испытуемым предлагалось отметить для изучения каких предметов и как конкретно они используют мобильное устройство. 86,7% опрошенных указали, что это предметы гуманитарного цикла и мобильное устройство используется для выхода в Интернет с целью поиска информации. Математика была указана 9,5% опрошенными, а мобильное устройство использовалось либо как калькулятор, либо для поиска решения домашнего задания в сети Интернет. Остальные испытуемые не дали ответа на поставленный вопрос.

Проведя анализ анкет, мы пришли к выводу, что роль мобильного устройства в студенческой среде очень высока и вряд ли изменится в ближайшее время, поэтому необходимо «перенаправить» их использование от развлечений в сторону обучения.

Итак, на сегодняшний день перед педагогическим сообществом остро встаёт проблема совершенствования качества образования в условиях информатизации общества, использование возможностей новых информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей развивающего обучения, а так же повышение эффективности учебного процесса в высшей школе за счёт использования современных мобильных устройств.

В данной статье авторы попытались показать, как можно повысить интерес обучающихся к высшей математике за счёт использования современных мобильных устройств. В соответствии с данной целью были поставлены и решены следующие задачи:

- анализ роли мобильных устройств в жизни студентов;
- изучение рынка предлагаемых разработчиками игр с целью возможного их использования в обучении;

– продемонстрировать полезную значимость предлагаемых в настоящее время сервисов, позволяющих преподавателям, не имея навыков программиста, создать компьютерные обучающие программы, способствующие повышению интереса к математике.

Использование средств информационных технологий в образовательном процессе даёт дополнительные возможности для улучшения уровня образования и повышает его интенсивность. С уходом в мобильную сферу образование адаптировалось к условиям этой среды, становясь более компактным, узконаправленным и интерактивным. В мобильном мире важно, чтобы информация могла быть усвоена небольшими кусками, максимально чётко соответствовала ситуации и, при этом, чтобы процесс взаимодействия с продуктом доставлял удовольствие. Соответственно, меняются привычки пользователей: учащиеся всё больше хотят, чтобы образование было простым, эффективным и весёлым.

В настоящее время отмечено снижение знаний студентов-первокурсников по точным наукам. Практически отсутствует умение самостоятельно работать с математической литературой, слабо развита память, что просто неприемлемо при получении диплома бакалавра. Новейшие достижения науки и техники дают возможность быстро найти ответы на все поставленные вопросы, не прибегая к каким либо умственным усилиям. Любой студент часто берёт мобильный телефон и играет в игры, поэтому возникло желание наполнить эту игру содержательной составляющей, которая будет направлена на изучение той или иной области знаний.

Проанализировав рынок прикладных программ, находящихся в свободном доступе и возможных к применению в современных мобильных устройствах мы пришли к выводу, что таких программ очень мало и данное направление требует пристального внимания программистов.

Была поставлена задача рассмотреть варианты использования имеющихся программ применительно к изучению разделов высшей математики, их возможности и недостатки. Предлагаем к рассмотрению несколько игр.

Пазл – давно известная игра, помогает улучшить зрительную память и возможность запоминания той или иной информации. Мы взяли бесплатное приложение JigsawPuzzleLite, которое позволяет разбить изображение на нужное количество кусков от 8 до 264 [6]. Во время сборки пазла существует возможность посмотреть целое изображение, поставить паузу или изменить фон. Данное приложение помогает запомнить нужную информацию в привычной с детства для нас форме. Плюсами данного приложения являются его бесплатное использование и понятный интерфейс. Без минусов не обошлось, язык программы только на английском языке. На рисунке 3 представлено разбиение таблицы производных на пазлы. На рисунке 4 представлена почти завершённая работа.

Кроссворд – очень знакомая для нас игра, которая может применяться для проверки теоретических знаний, а именно определений, формул, теорем. В образовательном процессе практикуются два способа использования кроссвордов: разгадывание готового кроссворда и составление своего. Очень просто и быстро можно составить кроссворд «онлайн». Составление кроссворда онлайн или на бумаге обычно сводится к выполнению следующих этапов:

- придумывание набора слов, из которых будет состоять кроссворд;
- формулирование заданий-вопросов, по которым данное слово будет угадываться;
- составление самого кроссворда, расположение клеточек-букв на листе. Именно на последнем этапе разработчики приходят на помощь. На рисунке 5 представлен кроссворд по теме «Матрицы».



Рис. 3. Разбиение таблицы производных на пазлы

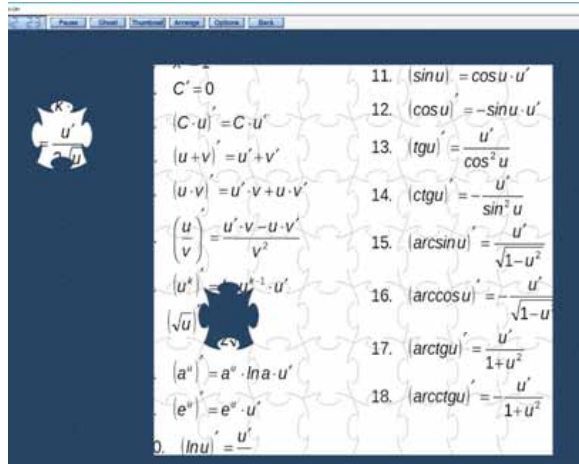
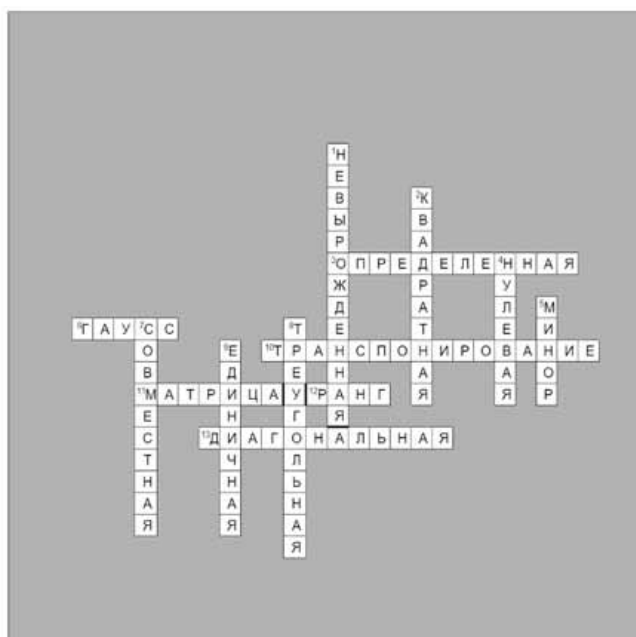


Рис. 4. Результат игры



По горизонтали:

- 3. СЛАУ, имеющая единственное решение.
- 6. Формализм математики, именем которого названо решение систем линейных алгебраических уравнений, получаемое путём приведения системы к ступенчатому виду.
- 10. Замена строк матрицы соответствующими столбцами.
- 11. Прямоугольная таблица, состоящая из m и n чисел или кватер – либо других объектов.
- 12. Число, равное наибольшему из порядков миноров матрицы, отличных от нуля – матрицы.
- 13. Квадратная матрица, у которой все недиагональные элементы равны нулю.

По вертикали:

- 1. Квадратная матрица A определитель которой не равен нулю.
- 2. Матрица, у которой число строк равно числу столбцов.
- 4. Матрица любого размера элементы которой равны нулю.
- 5. Определитель $(i-1)$ -го порядка, полученный из данного путём вычеркивания i -той строки и j -того столбца есть матрицы.
- 7. Система, имеющая хотя бы одно решение.
- 8. Квадратная матрица все элементы которой расположены по одну сторону от главной диагонали и равны нулю.
- 9. Диагональная матрица n -ного порядка все диагональные элементы которой равны единице.

Рис. 5. Кроссворд, составленный программой

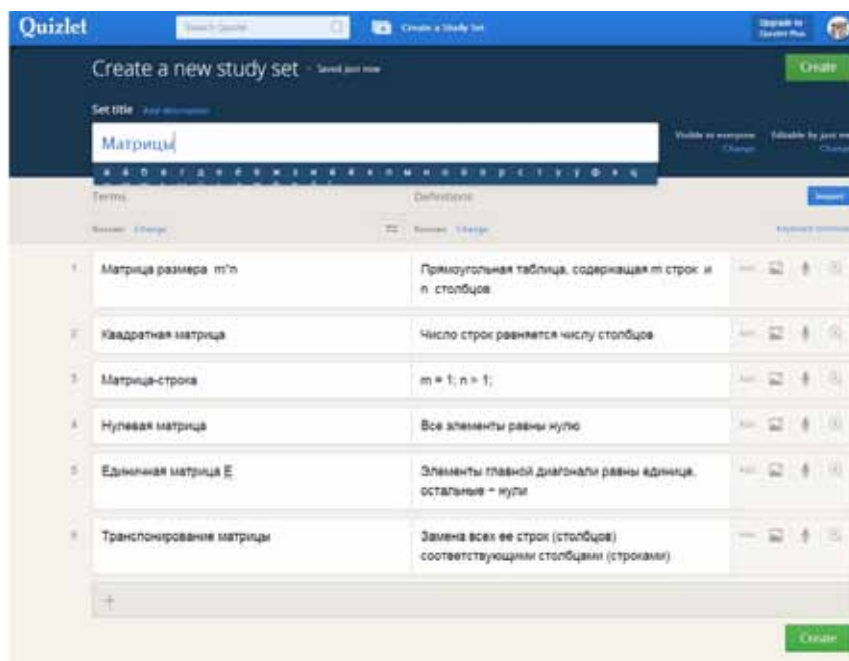


Рис. 6. Рабочее окно программы

Системы линейных алгебраических уравнений», сгенерированный программой [7].

Предлагается бесплатный онлайн сервис Quizlet.com для создания и применения **флэшкарточек** и **обучающих игр** [8]. Мы можем выбирать различные категории создания карточек. В качестве примера для разработки нами была выбрана тема «Линейная алгебра». Заполняем карточки (см. рис. 6).

Заполнив только один комплект карточек, получаем пять вариантов игры. Первый блок состоит из трех игр: прослушай и запиши что слышишь, напиши ответ на вопрос (рис. 7), выполните задания теста.

Второй блок – состоит из двух вариантов:

1) Игра «Скутер» – необходимо перетащить термины на их определения, при правильном совпадении которых пара исчезнет.

2) Игра «Космическая гонка» – необходимо успеть набрать термин, соответствующий определению. При переходе на следующий уровень скорость движения определений увеличивается, и, как следствие, времени на то, чтобы вспомнить, остаётся очень мало, поэтому определение необходимо знать.

Для оценки эффективности использования данной формы работы было проведено исследование, в котором приняли участие две группы первокурс-

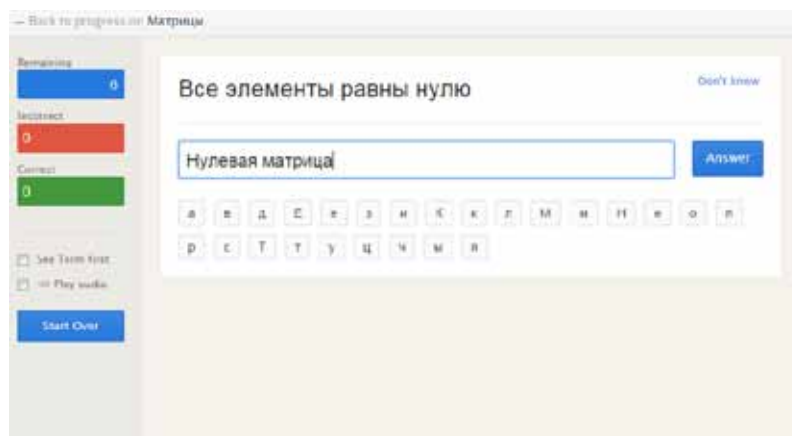


Рис. 7. Рабочее окно игры «Напиши ответ на вопрос»

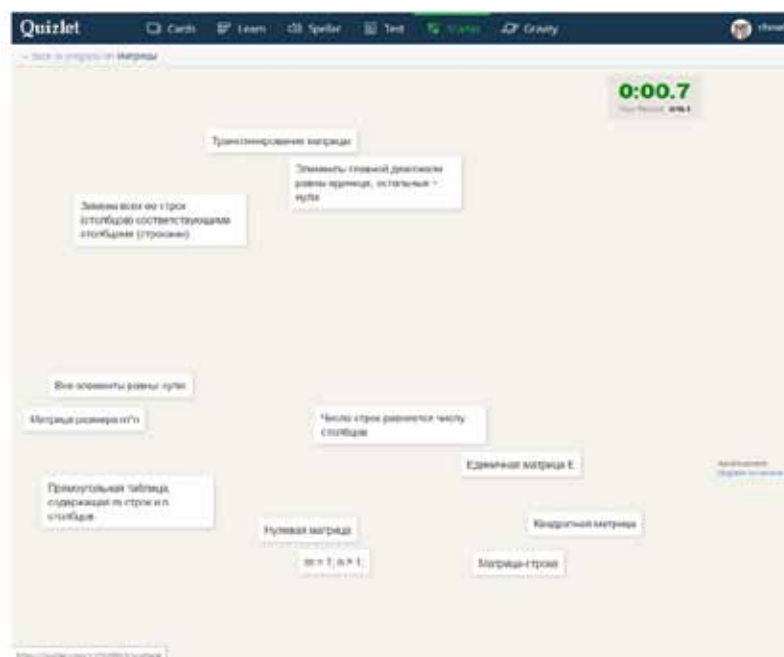


Рис. 8. Рабочее око игры «Скутер»

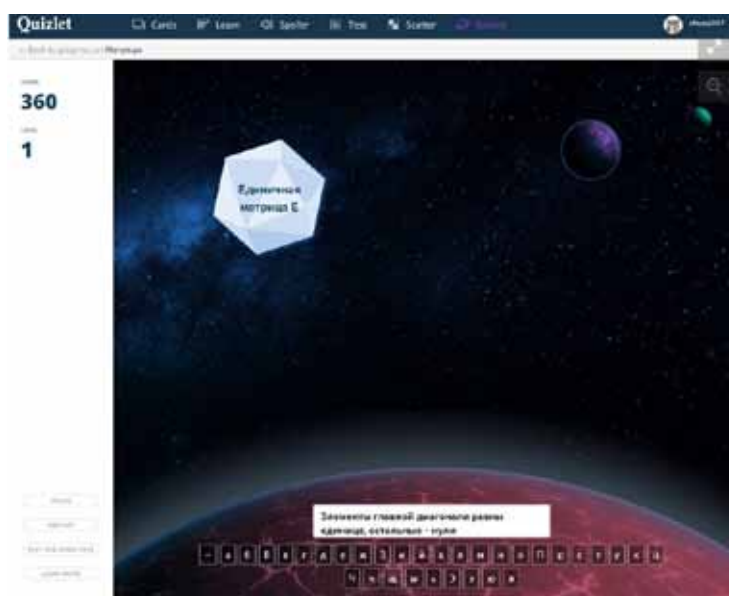


Рис. 9. Рабочее окно игры «Космическая гонка»

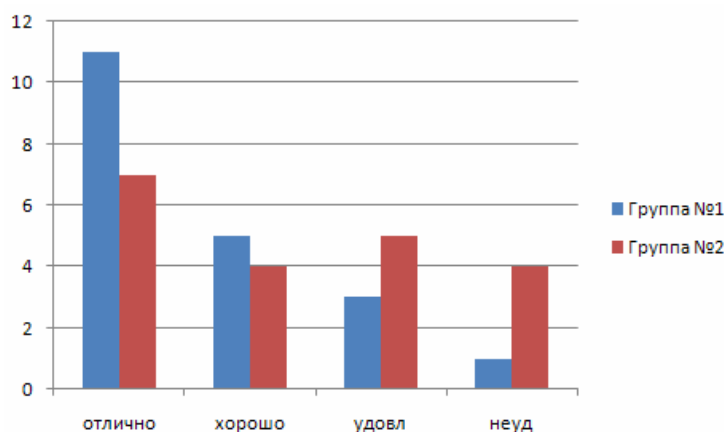


Рис. 10. Результаты опроса по теме «Линейная алгебра»

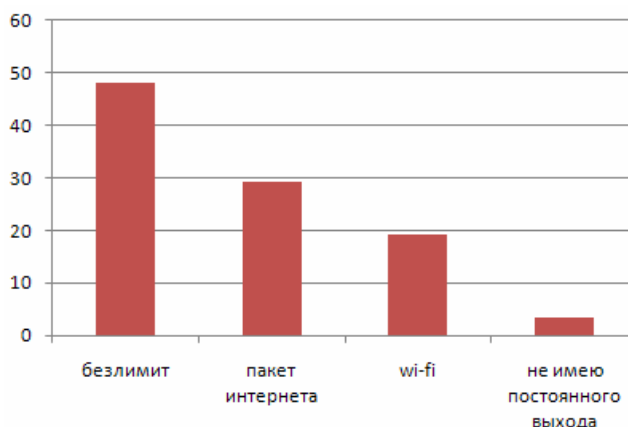


Рис. 11. Возможности доступа к сети Интернет

ников экономических направлений по 20 человек. Одна из групп (№ 1) получила возможность использовать обучающие игры по теме «Линейная алгебра». После изучения темы был проведен контрольный опрос, состоящий из 20 вопросов. Студентам предлагалось сопоставить понятие и его содержание. Распределение полученных за данную работу оценок в каждой группе представлено на рисунке 10. Как видно из диаграммы, уровень усвоения терминологии по изучаемой теме гораздо выше в группе, которая имела возможность не только традиционного заучивания определений, но и тренироваться в свободное время, используя игры в мобильном телефоне.

Применение в образовательном процессе современных мобильных устройств может быть очень широким в зависимости от учебной дисциплины. Первокурсники – это в своём большинстве вчерашние школьники, которым ещё необходимо привить любовь и интерес к предмету, а на первоначальном этапе это легко сделать с помощью популярных телефонов и планшетов. Правда, для этого нужен доступ в интернет. Здесь мы встречаемся с первой проблемой развития мобильного обучения в России – это общедоступность мобильного интернета.

На рисунке 11 представлена диаграмма, на которой отображены результаты опроса первокурс-

ников, которым предлагалось указать, насколько доступен для них Интернет.

В принципе, он достаточно распространен сегодня, но вот качество связи и ее стоимость нередко не позволяют его применять для работы с довольно объемными образовательными ресурсами. Практически все информационные ресурсы в сфере образования, такие как системы дистанционного обучения, электронные курсы и порталы – к использованию на мобильных устройствах просто не адаптированы. Частично работают отдельные программы, но всё равно отлично от того, как на обычном ноутбуке или компьютере. Поэтому необходимо продолжить распространение высокоскоростного интернета в образовательных организациях с целью расширения возможностей применения мобильных устройств в обучении. И, как следствие, возникнет дополнительный толчок к созданию новых игровых программ и компьютерных технологий, способных привлечь внимание обучающихся к сложному, но интересному предмету – математике.

Библиографический список

1. Багузина Е.И. Разработка Веб-квестов и преимущества их использования в процессе обучения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика

Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 9–13.

2. Батаков Б.Л. Компьютерная информационная среда обучения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 2. – С. 4–7.

3. Голицына И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. – Казань. Том 14. – 2011. – № 1. – С. 241–252.

4. Катержина С.Ф. Возможности использования Web-технологий в вузе при обучении математике // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: Сб. статей участников междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород-Арзамас, 2015. – С. 97–100.

5. Катержина С.Ф. Воронцова О.Р. Формирование познавательной самостоятельности студентов

технического вуза при обучении математике с использованием Web-технологий // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 107–111.

6. Образовательный ресурс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jigsaw-puzzle-lite.en.softonic.com>.

7. Образовательный ресурс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://puzzlecup.com/crossword-ru>.

8. Образовательный ресурс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://quizlet.com>.

9. Стариков С.А. О готовности учителя для работы в информационном обществе // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 19–22.

10. Школа мобильного обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mobshkola.narod.ru/p14aa1.html>.

Жовтан Людмила Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко

Ludmila_zh@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Статья посвящена вопросам преподавания в вузе элементарной геометрии как раздела элементарной математики. Раскрыта его роль в профессиональном становлении будущего учителя математики. Учитывая, что данный курс должен, с одной стороны, развить основные содержательные линии школьного курса геометрии, а с другой – заложить основы методической подготовки будущего учителя математики, описана модель спиралевидного построения курса, основой для построения которого должна стать тесная связь между школьным курсом геометрии, высшей геометрией и методикой преподавания геометрии. Выделены четыре уровня (слоя фундаментирования) усвоения математических знаний в курсе элементарной геометрии, описаны связи между ними. Рассмотрена реализация данного подхода при обучении студентов основным методам и приемам решения геометрических задач.

Ключевые слова: элементарная геометрия, преемственность, спиралевидное построение, уровни усвоения математических знаний, слой фундаментирования, геометрическая задача.

На современном этапе развития системы высшего образования одной из важнейших задач в подготовке высококвалифицированных кадров остается формирование всесторонне развитой личности педагога, обладающего творческим мышлением, широким кругозором и высоким уровнем общей культуры. Особое место в этом процессе занимает методическая подготовка школьного учителя.

Вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей математики постоянно находятся в центре внимания ученых-математиков и методистов. При этом исследования касаются различных аспектов методической подготовки студентов:

- совершенствование методической системы обучения математике за счет гуманитаризации общего математического образования;
- усиление профессиональной направленности через содержательный компонент;
- проектирование методической системы обучения математике на основе деятельностного подхода;
- формирование методической культуры при системе непрерывной методической подготовки, творческой активности, готовности к профессионально-педагогической деятельности, к отбору содержания математического образования в условиях дифференциации школ;
- развитие исследовательской деятельности, когнитивной компетенции;
- подготовка к проектировочной деятельности, к использованию моделирования в обучении школьников;
- применение генетического подхода при обучении;
- обучение конструированию систем задач, поиску решения задач, обобщению и систематизации математических знаний школьников и др.

Особую роль в решении данной проблемы играет элементарная математика, учитывая большие образовательные возможности данной дис-

циплины. Ведь от уровня подготовки в ее области выпускников вузов педагогического направления во многом зависит успешность их дальнейшей работы в качестве учителей математики.

Сформированная в педагогических вузах еще в середине прошлого века система подготовки учителей математики основывалась на хорошем фундаментальном математическом образовании студентов. Но, разумеется, даже отличная математическая подготовка является необходимым, но не достаточным условием того, чтобы будущий студент стал хорошим учителем математики, необходимо безукоризненное знание школьного курса математики и серьезная методическая подготовка. Для реализации данной цели в учебные планы подготовки будущих учителей математики был введен курс элементарной математики и методики преподавания математики.

Данная учебная дисциплина обладает колоссальным научным потенциалом и рядом особенностей, отличающих ее от других математических и методических дисциплин, что позволяет в процессе ее преподавания формировать приемы и математической, и методической деятельности будущих учителей математики. Но, несмотря на полувекую историю преподавания данной дисциплины, и поныне остается дискуссионным вопрос о ее содержании и организации.

Последние десятилетия характеризуются активной модернизацией школьного математического образования, основанного на индивидуализации и дифференциации обучения, ориентированного на личность обучаемого. Востребованным становится согласование фундаментальной математической подготовки будущего учителя с нуждами приобретаемой профессии для обеспечения его действительными математическими знаниями в пределах, значительно выходящих за рамки школьного курса математики, а также универсальность в овладении им различными математическими учебными предметами в школе [11]. Именно поэтому, сегодня

возрастает роль элементарной математики, являющейся как основой для изучения высшей математики, так и связующим звеном между школьным математическим образованием и современными разделами высшей математики.

Определенное (и довольно существенное) место в общем курсе элементарной математики занимает элементарная геометрия. Несмотря на то, что целым рядом методистов, разработаны курсы элементарной геометрии для студентов педагогических специальностей, рассмотрены вопросы методики изучения данной дисциплины в вузе, надо признать, что на сегодняшний день существует ряд проблем в ее преподавании. В частности, и поныне актуальным является вопрос взаимосвязи данного курса со школьным курсом геометрии и с математической и методической подготовкой будущего учителя.

В данной статье попытаемся определить место элементарной геометрии в общей системе подготовки будущего учителя математики и выделить пути решения описанной выше проблемы.

Современная акмеология выделяет в профессионализме учителя математики три аспекта: содержательный, технологический и личностный. Именно содержательный аспект выдвигает на первый план идею связи конкретного вузовского математического курса и соответствующего школьного предмета. В соответствии с концепцией фундаментализации [4], содержание обучения разворачивается по ряду базовых учебных предметов. Одной из таких дисциплин является элементарная математика. Она, как и другие дисциплины данного ряда, нося сквозной характер, продолжает и углубляет содержательные линии школьной математики. Не является исключением и элементарная геометрия.

В работе [1] нами были проанализированы основные факторы, влияющие на процесс изучения данной учебной дисциплины в вузе, и выявлено, что они корнями в значительной мере уходят в школьное образование. Бесспорно, будущий учитель математики должен ясно представлять научное развитие основных понятий школьного курса геометрии. Поэтому, по нашему мнению, при построении элементарной геометрии за основу нужно взять преемственность школьного и вузовского математического образования. На такую же преемственность за счет включения в курсы высшей математики вопросов из элементарной математики указывает в своих работах М. Потоцкий [3].

Последние годы характеризуются значительным изменением социально-педагогических условий работы современного учителя, в частности, многообразием взглядов на построение школьных курсов, что требует коренного изменения подходов к организации методической подготовки будущего учителя. Традиционно она ограничивается рамками курса методики преподавания математики и в основном опирается на учебно-методический комплекс, не

ориентированный на подготовку учителя к работе в изменившихся условиях. В то же время будущий учитель математики должен знать различные точки зрения по вопросам методики изложения разделов школьного курса геометрии. По мнению А. Мордковича [2], основу построения математической дисциплины в педвузе составляет объединение общенаучной и методической линий. Таким образом, налицо противоречие между сложившейся системой методической подготовки учителя (в нашем случае, к преподаванию школьного курса геометрии) и насущными потребностями общества.

Учитывая сказанное и специфику элементарной геометрии (ее ориентацию на школу), данный курс, по нашему мнению, необходимо связать с методикой преподавания геометрии в школе. В этом мы солидарны с целым рядом методистов. Так, М. Шабанова [12] является сторонником пропедевтики общей методики преподавания математики в курсе элементарной математики. Подход к изучению курса элементарной математики, предложенный Д. Шукуровым [13], предполагает тесную связь данной дисциплины с методической подготовкой будущих учителей математики и со школьным курсом математики, а диссертационное исследование данного автора посвящено методике изучения элементарной геометрии во взаимосвязи с методической подготовкой будущего учителя математики. О. Плакатиной [5] предложен единый курс, объединяющий методику, элементарную математику и практикум по решению математических задач, что, по мнению автора, позволит обеспечить подготовку студентов к дальнейшей профессиональной деятельности.

Наиболее близок нам подход к решению данной проблемы, предложенный Е.В. Силаевым [6], согласно которому методическую подготовку студентов к преподаванию школьного курса геометрии необходимо рассматривать как синтез подготовок по курсам геометрии, методики преподавания математики и элементарной математики.

Резюмируя сказанное, только тесная связь между школьным курсом геометрии, высшей геометрией и методикой преподавания геометрии должна стать основой для построения курса элементарной геометрии, обеспечивающего математическую и методическую подготовку студентов. Цель данной дисциплины, с одной стороны, – развитие основных содержательных линий школьного курса геометрии, а с другой – заложение основ методической подготовки будущего учителя математики. Кроме того, только спиралевидное построение курса позволит естественным образом обеспечить непрерывное развитие представлений студентов о математических структурах, установить новые связи между старыми знаниями.

Рассматривая курс элементарной геометрии, можно выделить несколько уровней усвоения

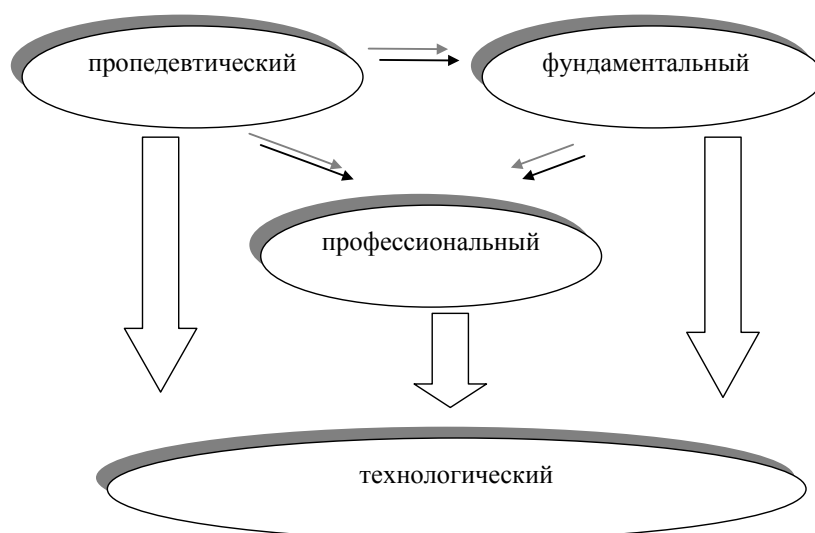


Рис. 1. Уровни усвоения математических знаний

математических знаний (слоев фундирования). В ходе проведенного нами анализа методической литературы были выявлены их различные классификации. В основном, речь идет о четырех или трех уровнях. Нами за основу была взята 4-уровневая классификация (пропедевтический, фундаментальный, профессиональный, технологический), но, в отличие от всех этих классификаций, где данные уровни разведены во времени, мы предлагаем начинать реализацию первых трех уровней уже с 1-го семестра [1]:

1) *пропедевтический*: повторение известных из школы теорем, примеров, сформированных в курсе геометрии математических понятий;

2) *фундаментальный*: математические факты с позиции фундаментальной математики;

3) *профессиональный*: взгляд на математические понятия с позиции учащихся школ, акцентируя внимание на проблемы, возникающие у них в процессе усвоения данного понятия.

При реализации всех этих уровней следует с точки зрения вводимых понятий рассматривать содержание отдельных тем школьного курса геометрии. Это позволит перевести студентов уже с 1-го курса с позиции школьника на позицию учителя, что придаст технологическому аспекту математической подготовки ярко выраженный творческий характер [7].

Четвертый уровень (технологический), по нашему мнению, должен применяться уже с 5-го семестра, при изучении частной методики преподавания математики, в процессе освоения технологических приемов профессиональной деятельности. Именно тогда рассматриваются и методически обосновываются основные этапы формирования у школьников базовых математических (в т. ч., геометрических) понятий, исходя из концепции образования, специфики учебной программы, используемого учебника и т. п.

Именно на этом уровне, по нашему мнению, может быть реализован предложенный В. Тестовым [7] принцип ведущей идеи, когда со студентами рассматриваются вопросы связи вузовского курса со школьным курсом математики, они учатся сопоставлять школьный и вузовский варианты изложения того или иного раздела, введения того или иного понятия.

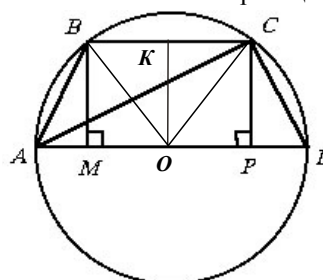
Связь между всеми четырьмя уровнями можно изобразить в виде следующей схемы (рис. 1).

В результате изучения элементарной геометрии по описанной методике происходит повторение и обогащение приобретенных в школе знаний и умений, и, главное, формирование у студентов новых взглядов на вопросы школьной математики и методики ее преподавания.

Данный подход применим и актуален и при обучении основным методам и приемам решения геометрических задач, ведь, с учетом специфики геометрии как науки, именно в процессе решения геометрических задач происходит целенаправленное развитие мыслительной деятельности, обучение приемам рационального выполнения учебной деятельности будущих учителей математики.

Рассмотрим реализацию данного подхода при решении следующей геометрической задачи:

Задача. Найти диагональ и боковую сторону равнобокой трапеции с основаниями 20 см и 12 см, если известно, что центр описанной окружности лежит на большем основании трапеции.



Пропедевтический уровень

Полученный учащимися в свое время в школе багаж знаний по геометрии, а также сформированные навыки решения геометрических задач позволяют преподавателю быстро вспомнить и повторить со студентами основные этапы решения задачи, больше внимания уделяя их обоснованию. Это, в частности, можно осуществить при помощи следующей системы вопросов:

Вопрос 1: Где находится точка O – центр описанной окружности?

OA и OD – радиусы описанной окружности. Следовательно, точка O – середина основания AD , т.е. трапеция вписана в полуокружность.

Вопрос 2: Как найти радиус окружности?

AD – диаметр окружности, поэтому радиус окружности:

$$OA = OB = OC = OD = \frac{1}{2} AD = 10 \text{ (см.)}$$

Вопрос 3: Что можно сказать о треугольнике ACD ?

Вписанный угол ACD опирается на диаметр, следовательно, треугольник ACD – прямоугольный.

Вопрос 4: Какие соотношения имеют место в прямоугольном треугольнике? Какие из них позволяют вычислить AC или CD ?

$$AC = \sqrt{AP \cdot AD}$$

Вопрос 5: Как найти AP ?

Т.к. трапеция – равнобокая, то

$$AM = PD = \frac{AD - BC}{2} = 4 \text{ см.}$$

Тогда $AC = 8\sqrt{5}$ см.

Вопрос 6: Как найти CD ?

Из теоремы Пифагора

$$CD = \sqrt{AD^2 - AC^2} = 4\sqrt{5} \text{ см.}$$

Ответ: $AC = 8\sqrt{5}$ см; $CD = 4\sqrt{5}$ см.

Фундаментальный уровень

Данный уровень позволяет взглянуть на решенную задачу, используя не только материал, изученный в свое время в школе, но и сведения, полученные на лекциях по элементарной математике.

1) Так как трапеция описана окружностью, то, по теореме Птолемея,

$$AC \cdot BD = AB \cdot CD + BC \cdot AD,$$

или, в нашем случае,

$$AC^2 = CD^2 + 240,$$

откуда

$$AC^2 - CD^2 = 240 \tag{1}$$

2) Вписанный угол ACD опирается на диаметр, следовательно, треугольник ACD – прямоугольный. Тогда, по теореме Пифагора,

$$AC^2 + CD^2 = AD^2,$$

то есть

$$AC^2 + CD^2 = 400 \tag{2}$$

3) Из уравнений (1) и (2) составим систему уравнений:

$$\begin{cases} AC^2 - CD^2 = 240, \\ AC^2 + CD^2 = 400 \end{cases}$$

$$\underline{\hspace{10em}} = 640,$$

$$2AC^2 = 640,$$

откуда $AC^2 = 320$, $AC = 8\sqrt{5}$ см.

Из уравнения (1)

$$CD^2 = AC^2 - 240 = 80, \quad CD = 4\sqrt{5} \text{ см.}$$

Ответ: $AC = 8\sqrt{5}$ см; $CD = 4\sqrt{5}$ см.

Имеет смысл со студентами сравнить два решения одной задачи и прийти к выводу, что знания по высшей геометрии позволяют взглянуть на одну и ту же задачу с разных сторон, еще раз демонстрируя многообразие подходов к решению геометрических задач.

Профессиональный уровень

Пытаемся со студентами смоделировать педагогическую ситуацию, при которой данная задача разбирается всем классом. Предметом обсуждения при этом являются следующие вопросы:

1. Какой должна быть система вопросов к учащимся для анализа условия задачи, разложения его на отдельные элементы?

2. Как выполняется эскиз рисунка, соответствующий условию задачи?

3. Как осуществить поиск необходимой информации в системе памяти, соотнести условие и заключение задачи с имеющимися знаниями и опытом учащихся?

4. Какие положения задачи обосновываются (с указанием соответствующих определений и базисных теорем), а какие констатируются (со ссылкой на опорные задачи, правила-ориентиры)?

5. Как данная задача «раскладывается» на более простые составляющие задачи?

6. Как составляется план решения задачи?

7. Как оформляется решение задачи?

8. Основные ошибки, допускаемые учащимися при решении данной задачи, и пути их предотвращения.

Установление в процессе решения задач тесных связей между элементарной геометрией, высшей геометрией и методикой преподавания геометрии не только позволит, дополняя и обогащая друг друга, устранить противоречия в школьном и вузовском подходах к обучению элементарной геометрии, но и будет способствовать повышению эффективности обучения, внося свой вклад в подготовку будущего учителя математики.

Последующие разведки в данном направлении мы видим в разработке интегрированного курса «Высшая и элементарная геометрия и методика преподавания данных дисциплин в школе и вузе» для студентов двух ОКУ – «бакалавр» и «магистр».

Библиографический список

1. *Жовтан Л.В.* Проблема спадкоємності шкільної і вищої освіти при вивченні елементарної

геометрії // Актуальні питання природничо-математичної освіти. – 2015. – № 5–6. – С. 84–91.

2. *Мордкович А.Г.* Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1986. – 355 с.

3. *Потоцкий М.В.* Преподавание высшей математики в педагогическом институте. – М.: Просвещение, 1975. – 208 с.

4. Профессионализация предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе / В.В. Афанасьев, Ю.П. Поваренков, Е.И. Смирнов, В.Д. Шадриков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. – 389 с.

5. Сборник альтернативных учебных программ математических и методических курсов для педагогических институтов (специальность – учитель математики, I степень обучения). Ч. 2. / Республиканский институт повышения квалификации работников образования МО РСФСР. – М., 1992. – 89 с.

6. *Секованов В.С.* 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. – № 1. – С. 143–147.

7. *Секованов В.С.* О модифицированных преобразованиях Эно // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. –

2014. – № 4. – С. 12–19.

8. *Секованов В.С.* Концепция обучения фрактальной геометрии в КГУ им. Н.А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 153–154.

9. *Секованов В.С.* Изучение преобразования Пекаря как средство формирования креативности студентов и школьников с использованием дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 1. – С. 190–195.

10. *Силаев Е.В.* Теоретические основы методической подготовки будущего учителя к преподаванию школьного курса геометрии: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997 – 331 с.

11. *Тестов В.А.* Профессиональная подготовка учителя математики: стандарты, учебные планы и программы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ipages.ru>. – Загл. с экрана.

12. *Шабанова М.В.* О возможности пропедевтики общей методики преподавания математики в курсе элементарной математики и ПРМЗ // Математическое образование в инновационных учебных заведениях: тез. докл. регион. науч.-практ. конф. (16–18 ноября 1999 г.) – Архангельск: Изд-во ПГУ, 1999. – 67 с.

13. *Шукуров Д.А.* Методическая подготовка будущих учителей математики в процессе преподавания курса элементарной математики: дис. ... канд. пед. наук. – Курган-Тюбе, 2012. – 162 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ОШИБКАХ

В учебном процессе важно обеспечить не только объем, но и качество усвоения знаний курсантов, которое непосредственно связано со снижением количества ошибок обучающихся, допускаемых ими в процессе освоения нового учебного материала. Профессиональный опыт преподавателя по математике обычно подсказывает, кому из курсантов нужно показывать ошибки вперед, а кому, наоборот, дать возможность их совершить.

Ключевые слова: курсант, математика, ошибка, критическая деятельность, обучение математики на ошибках.

В современных образовательных организациях с учетом требований ФГОС возрастают требования к содержанию учебных программ по математике. Программы учебных дисциплин содержат, прежде всего, объем подлежащих усвоению знаний. Однако, в учебном процессе важно обеспечить не только объем, но и качество усвоения знаний курсантов, которое связано со снижением количества ошибок курсантов, допускаемых ими в процессе обучения математики.

Анализ научной литературы показал, что категория «ошибка» является предметом изучения психологических и педагогических исследований (В.С. Аванесов, Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, М.В. Олейникова, Э. Торндайк, Ш. Шварц и др.).

В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой феномен «ошибка» трактуется как неправильность в действиях, мыслях [3].

В широком значении ошибка понимается как «несоответствие между объектом или явлением, принятым за эталон (материальный объект, решение задачи, действие, которое привело бы к желаемому результату), и объектом/явлением, сопоставленным первому» [1].

Сущность ошибки заключается в выявлении различных точек зрения, большего количества альтернатив, способствующих принятию эффективных решений.

С конца 70-х годов XX века активно разрабатывается теория ошибок, изучающая механизмы их возникновения, выявление и объяснение причин данного феномена. Согласно данной теории, ошибка является источником информации о путях, этапах и особенностях получения новых знаний. Только знание ошибки позволяет эффективно осуществлять ее предупреждение и коррекцию.

В процессе образовательной деятельности важной характеристикой ошибок является время их обнаружения или распознавания: до появления, то есть в предупреждающем контроле, после появления – в текущем контроле и по истечении времени – в итоговом контроле [2].

Предупреждающий контроль проводится до выполнения учебного задания самим обучающимся; замеченные ошибки немедленно исправляются субъектом образовательной деятельности, что не

вызывает негативного влияния на результат. Текущий контроль осуществляется также самим обучающимся после выполнения учебного задания; предполагает возможное неоднократное повторение уже выполненных операций. Итоговый контроль обеспечивается субъектом образовательной деятельности и предполагает констатацию факта совершенной ошибки.

Применение педагогом метода обучения на ошибках позволяет дифференцировать правильные действия от неправильных, подготовить обучающихся к исправлению ошибки.

Обобщение современного опыта работы военных образовательных организаций, ретроспективного анализа собственного педагогического опыта позволило нам определить наиболее эффективные пути обучения математики на ошибках.

Первый путь – «лобовой». В процессе освоения нового учебного материала преподаватель наглядно описывает, а затем объясняет допущенную ошибку курсантам.

Пример. Дискретная случайная величина X задана законом распределения:

x_i	2	4	7
p_i	0,5	0,1	0,3

Преподаватель объясняет, что данный ряд распределения составлен неверно. Сумма вероятностей ряда распределения должна равняться

единице, т. е. $\sum_{i=1}^n P_i = 1$. В данном случае сумма вероятностей равна 0,9.

Второй путь – «вопросительный». Данный путь предполагает, что преподаватель, приводя пример, задает вопрос курсантам: верен ли он?

Примеры:

1) Есть ли ошибка в нахождении интеграла?

$$\int (2x - 4)^7 \cdot dx = \frac{(2x - 4)^8}{8} + C.$$

2) Можно ли дискретную случайную величину X задать следующим законом распределения?

x_i	2	4	7
p_i	0,3	0,4	0,4

Третий путь – нахождение ошибки в решении. Практика показывает, что систематические проверки чужих записей формируют у курсантов при-

вычку критически относиться к своему решению. Для этого подходят задания типа «найди ошибку в решении». При изучении темы «Дифференциальные уравнения» можно предложить курсантам пример, содержащий ряд типичных ошибок:

$$\frac{dy}{y} = \frac{dx}{1-2x} \Rightarrow \int \frac{dy}{y} = \int \frac{dx}{1-2x} \Rightarrow \Rightarrow \ln|y| = \ln|1-2x| + C \Rightarrow y = 1-2x + C.$$

Курсантам необходимо обнаружить ошибки и объяснить их.

Четвертый путь – «самопроявление» ошибки. В рамках нашего исследования «самопроявление ошибки» представляет собой условное название. Сама собой ошибка редко проявляется. В данном случае обучающиеся при освоении учебного материала находят не противоречие, а сталкиваются с тем, что не могут решить данный пример вообще.

Задача. Найти площадь фигуры изображенной на рисунке 1.

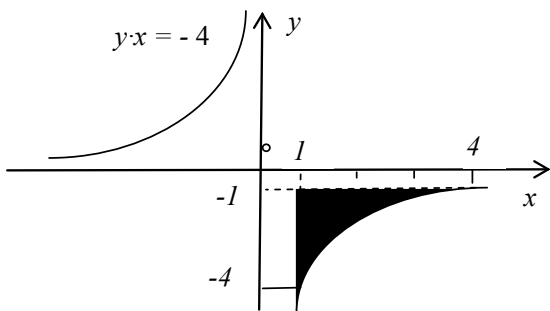


Рис. 1.

Курсанты допускают ошибку при записи определенного интеграла, не учитывая тот факт, что криволинейная трапеция расположена ниже оси ox .

$$S_{\text{кр. трап.}} = \int_1^4 \frac{-4}{x} dx = -4 \ln|x|_1^4 = = -4(\ln 4 - \ln 1) = -4 \ln 4 (\hat{e} \hat{a} \hat{a} \hat{a}).$$

Обучающиеся не берут во внимание, что искомая площадь не может иметь отрицательное значение. Неверное применение правила Лопиталя делает невозможным вычисление предела:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{e^x}{x} = \left[\frac{\infty}{\infty} \right] = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{e^x}{x} \right)' = = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(e^x)' \cdot x - x' \cdot e^x}{x^2} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{e^x(x-1)}{x^2} \left[\frac{\infty}{\infty} \right].$$

Рассмотрим путь – «самопроявление» ошибки на примерах решения задачи на нахождение вероятности по классическому определению.

Задача. В урне находятся 9 белых и 6 черных шаров. Извлекаются 4 шара. Найти вероятности того, что извлекли четыре белых шара.

Введем событие A – извлечены четыре белых шара. По классическому определению вероятности

$P(A) = \frac{m}{n}$. Общее число n элементарных исходов:

$n = C_{15}^4$. Число m исходов, благоприятствующих

наступлению события A : $m = C_9^4$. Вероятность

$$P(A) = \frac{m}{n} = \frac{C_9^4}{C_{15}^4} = 10,83.$$

Вероятность случайного события есть положительное число, заключенное между нулем и единицей, то есть $0 < P(A) < 1$. Полученный ответ не может удовлетворить курсантов. Причиной данной ошибки является невнимательность обучающихся, которая привела к не правильной подстановке в формулу $P(A) = \frac{m}{n}$.

Пятый путь – провоцирующие задачи. К задачам провоцирующего характера относятся все задачи, условия которых содержат упоминания, указания, намёки или другие побудители, подталкивающие к выбору ошибочного пути решения или неверного ответа. Провоцирующие задачи способствуют развитию одного из важнейших качеств мышления – критичности, приучают к анализу воспринимаемой информации, её разносторонней оценке. Так при вычислении предела $\lim_{x \rightarrow \pi} \frac{\sin x}{x}$ курсанты дают ответ «1», со ссылкой на первый замечательный предел. На самом деле $\lim_{x \rightarrow \pi} \frac{\sin x}{x} = 0$.

Задача. Для обнаружения объекта противника используются два вида разведки. Вероятности обнаружения объекта для них соответственно равны 40% и 60%. Найти вероятность того, что объект обнаружат оба средства разведки. Некоторые курсанты дают ответ – 100%. Следовательно, обнаружение объекта противника двумя вида разведки является достоверным событием?

Преподавателю не следует специально исправлять каждое ошибочное утверждение курсанта и предупреждать его об ошибках. Необходимо поставить это утверждение на обсуждение всей учебной группы и обеспечить осознанное исправление ошибки.

Шестой путь – контрпримеры. При закреплении определения «случайная величина» курсантам предлагается решить однотипные задачи.

$$\text{Задача 1. Дано } F(x) = \begin{cases} 0, & \text{при } x \leq 0 \\ x^2, & \text{при } 0 < x \leq 10. \\ 100, & \text{при } x > 10 \end{cases}$$

Найти: $P(x < -1)$.

$$\text{Задача 2. Дано } F(x) = \begin{cases} 0, & \text{при } x \leq 0 \\ x^2, & \text{при } 0 < x \leq 15. \\ 225, & \text{при } x > 15 \end{cases}$$

Найти: $P(x \leq 3)$.

Задача 3. Дано $F(x) = \begin{cases} 0, & \text{при } x \leq 0 \\ x^2, & \text{при } 0 < x \leq 12 \\ 144, & \text{при } 0 < x \leq 12 \\ 1, & \text{при } x > 12 \end{cases}$.

Найти: $P(x < 13)$.

Задача 4. Дано $F(x) = \begin{cases} 0, & \text{при } x \leq 0 \\ x^2, & \text{при } 0 < x \leq 13 \\ 169, & \text{при } 0 < x \leq 13 \\ 1, & \text{при } x > 13 \end{cases}$.

Найти: $P(x > 7)$.

Особенностью применения данного пути является то, что у курсантов, успешно овладевших учебным материалом, может снизиться их познавательная активность и внимание; у курсантов, слабо владеющих знаниями, наоборот, повысить интерес к предложенным заданиям. Однако, обучающимся предложен контрпример, содержащийся в четвертой задаче, с помощью которого преподаватель преднамеренно провоцирует курсантов на ошибку. В процессе решения данной задачи, преподавателем совместно с обучающимся анализируются все ошибки, при этом, в памяти курсантов фиксируется правильное решение задачи.

Таким образом, применение контрпримеров способствует развитию внимания, сосредоточения, усиливает мыслительную активность, помогает более глубокому пониманию изучаемого материала и прочному его усвоению.

Седьмой путь – математические софизмы.
Для выработки умений нахождения ошибок у кур-

сантов, успешно овладевших учебным материалом, преподаватель может использовать в конце занятия математические софизмы. Софизмы представляют собой утверждения, в доказательствах которых кроются незаметные и, как правило, очень тонкие ошибки.

Например, при изучении темы «Комплексные числа» курсантам предлагается следующее задание: объяснить, в чем состоит ошибочность следующего «доказательства» равенства:

$$\begin{aligned} \sqrt{-1} = \sqrt{1} &\Rightarrow \sqrt{\frac{-1}{1}} = \sqrt{\frac{1}{-1}} \Rightarrow \frac{\sqrt{-1}}{\sqrt{1}} = \frac{\sqrt{1}}{\sqrt{-1}} \Rightarrow \\ &\Rightarrow \sqrt{1} \cdot \sqrt{1} = \sqrt{-1} \cdot \sqrt{-1} \Rightarrow \\ &\Rightarrow (\sqrt{1})^2 = (\sqrt{-1})^2 \Rightarrow 1 = -1. \end{aligned}$$

Таким образом, предложенные пути обучения математики на ошибках способствуют эффективному усвоению учебного материала курсантами; помогают обучающимся осознавать ответственность за полученный результат.

Библиографический список

1. *Кондратьев М.* Психологический феномен // Учительская газета. – 2014. – 2 дек. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/58419> (дата обращения: 10.05.2016).
2. *Ларина Н.А.* Дидактические функции ошибок: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2005. – 188 с.
3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М., 1988. – 750 с.

Секованов Валерий Сергеевич

доктор педагогических наук, профессор

Фатеев Александр Сергеевич

Дорохова Жанна Викторовна

Костромской государственной университет

Sekovanovvs@yandex.ru, hlg2009@yandex.ru, zanna4444@mail.ru

ВЫПОЛНЕНИЕ МНОГОЭТАПНОГО МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ «АЛГОРИТМЫ ПОСТРОЕНИЯ АТТРАКТОРОВ НЕЛИНЕЙНЫХ ОТОБРАЖЕНИЙ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ*

В данной работе рассматривается многоэтапное математико-информационное задание «Алгоритмы построения аттракторов нелинейных отображений», нацеленное на развитие креативности студентов вузов. При выполнении многоэтапного математико-информационного задания студентам предоставляется возможность быть в роли математика, программиста, экспериментатора, компьютерного художника, что повышает его мотивацию, как к математике, так и к информатике. При выполнении математико-информационного задания студент убеждается в глубоких интеграционных связях между математическими методами и информационными и коммуникационными технологиями. При выполнении многоэтапного математико-информационного задания студенты решают математические задачи, разрабатывают алгоритмы построения аттракторов нелинейных отображений в различных средах. На наш взгляд, такой подход изучения аттракторов нелинейных отображений дает возможность организовывать творческую математическую и творческую информационную деятельность студентов, нацеленную на развитие их креативности.

Ключевые слова: креативность, гибкость мышления, интуиция, многоэтапное математико-информационное задание, информационные и коммуникационные технологии, аттрактор, нелинейное отображение, творческая деятельность, креативное качество, интеграция.

Креативность в самом общем смысле характеризует способность личности к творчеству. Мы придерживаемся трактовки данного важнейшего понятия, приведенного в [2]. Впервые многоэтапные математические задания рассматривались М. Клякля в [1]. Позднее В.С. Секованов продолжил исследования М. Клякля и ввел понятие «Многоэтапное математико-информационное задание» [2], при разработке которого предусмотрено использование как математических методов, так информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Многоэтапные математико-информационные задания, являющиеся специально составленной последовательностью задач, упражнений, проблем и дидактических ситуаций, которые соединяют друг с другом: различные виды творческой математической деятельности; проведение математико-компьютерных экспериментов; проведение лабораторных работ по математике; решение нестандартных задач по математике; прогнозирование результатов математической деятельности; поиск информации в Интернете [2].

Мы понимаем многоэтапные математико-информационные задания как лабораторию, в рамках которой происходит творческая математическая и творческая информационная деятельность, нацеленные на развитие креативных качеств бакалавра, магистра и аспиранта.

Предложенный подход к изучению аттракторов нелинейных отображений, тесно связанный с фрактальной геометрией и теорией хаоса, дает возможность обучаемым убедиться в глубоких интеграци-

онных связях математики и информатики. Кроме того, изложенный подход к изучению аттракторов нелинейных отображений, тесно связанных с фрактальными множествами и теорией хаоса, заинтересует студентов и аспирантов, поскольку приложения фракталов в настоящее время наблюдаются во всех областях – от психологии до нанотехнологий. В работах [2–8] затрагивается тематика изучения аттракторов нелинейных отображений и фрактальных множеств с целью формирования креативности обучаемых. Так, например, в работе [7] рассмотрено многоэтапное математико-информационное задание «Дискретные динамические системы». В данной статье мы продолжим тематику данного исследования, проектируя выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Алгоритмы построения аттракторов нелинейных отображений». Выполнение математико-информационного задания предусмотрено в течение трех этапов. Схема-план данного задания представлена на рисунке 1.

Опишем каждый из этапов и укажем решение дидактических задач, нацеленных на развитие креативности обучаемых.

На первом этапе дается определение аффинного преобразования. Приводятся примеры аффинных преобразований.

Обращается внимание на связь аттракторов с фракталами. Показано, что аттрактором тентобразной функции $\varphi(x) = -3\left|x - \frac{1}{2}\right| + \frac{3}{2}$ является фрактальное множество – множество Кантора.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304).

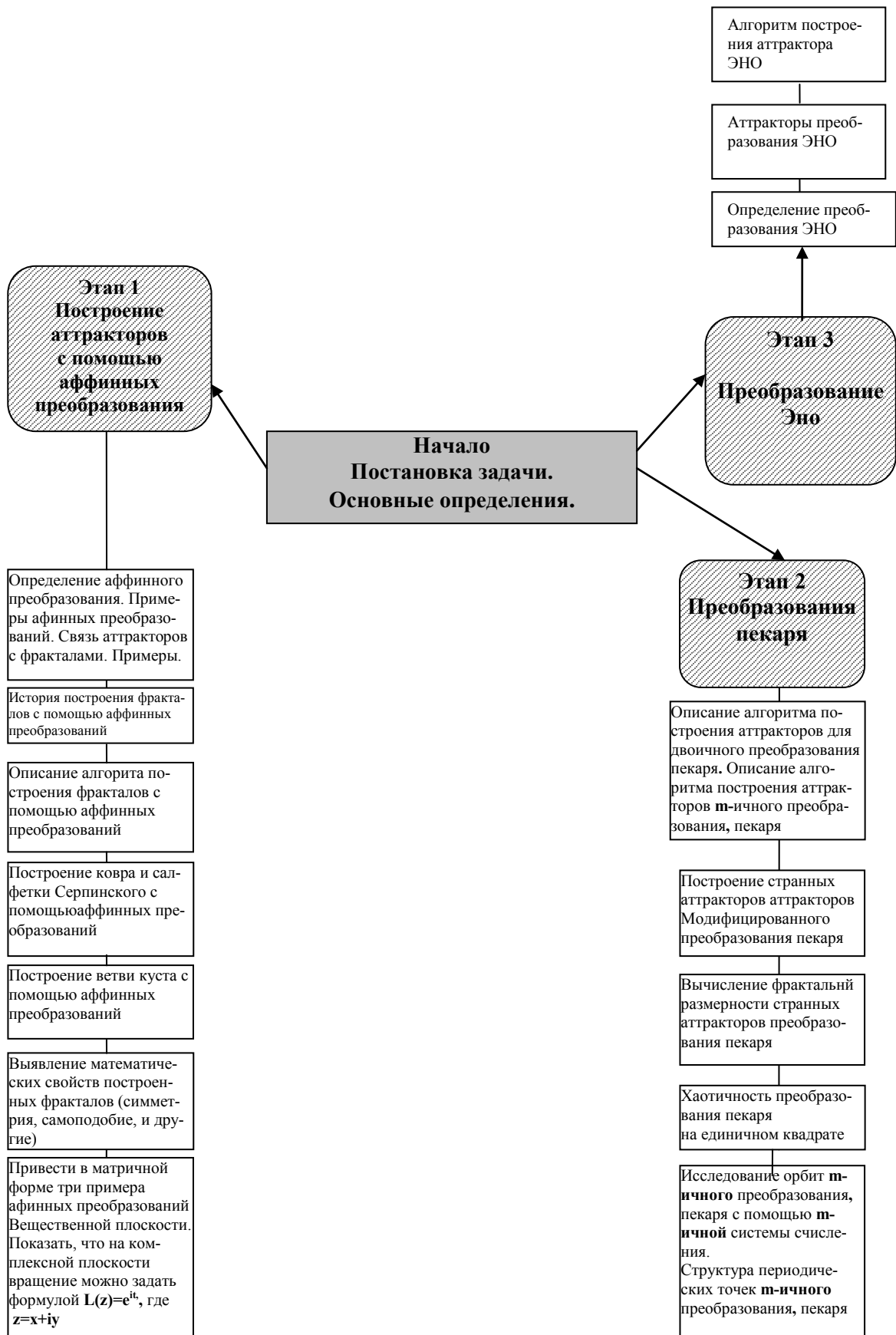


Рис. 1. Схема-план многоэтапного математико-информационного задания «Алгоритмы построения аттракторов нелинейных отображений»

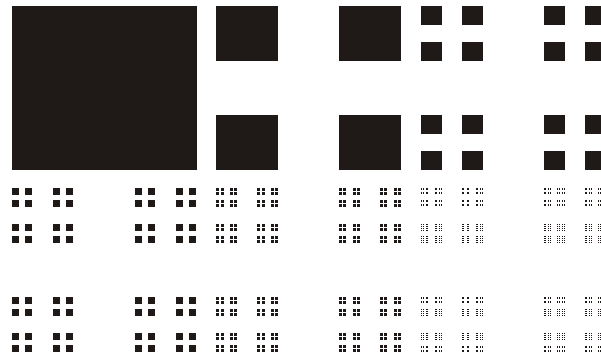


Рис. 2. Первые пять итераций пыли Серпинского

Кратко излагается история построения фракталов с помощью аффинных преобразований, начиная от построения множества Кантора до исследований Барнсли и Слоанома.

Приведены также аттракторы аффинных преобразований, которые являются фракталами (ковёр Серпинского, салфетка Серпинского). Приводятся и другие примеры, указывающие тесную связь аттракторов нелинейных отображений с фрактальными множествами.

Для построения Ковра Серпинского можно использовать четыре сжимающих геометрических преобразования T_1, T_2, T_3, T_4 , каждое из которых переводит исходный квадрат в соответствующие квадраты (рис. 2).

Построение фрактала осуществляется с помощью четырех аффинных преобразований, записанных с помощью матриц:

$$T_1 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix};$$

$$T_2 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 0 \\ 2/3 \end{pmatrix};$$

$$T_3 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 2/3 \end{pmatrix};$$

$$T_4 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1/3 & 0 \\ 0 & 1/3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 2/3 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Данное множество самоподобно и его размерность самоподобия равна $d_s(Q) = \frac{\ln 4}{\ln 3}$.

Далее описывается алгоритм построения фракталов с помощью аффинных преобразований в виде блок-схемы (рис. 3–6).

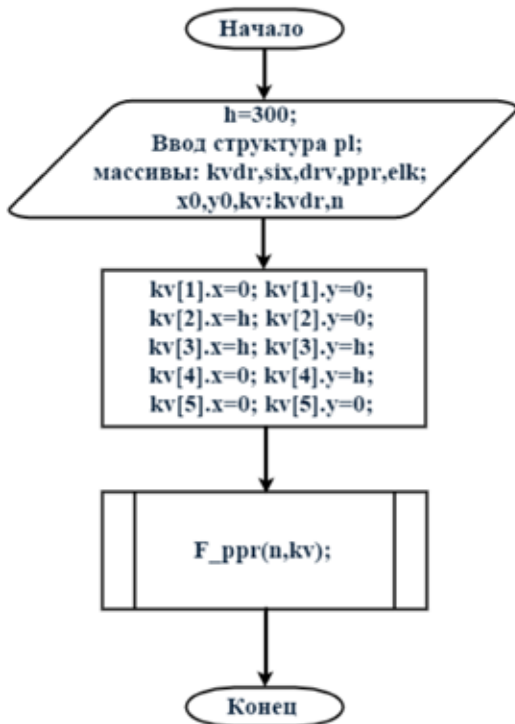


Рис. 3. Первый модуль блок-схемы

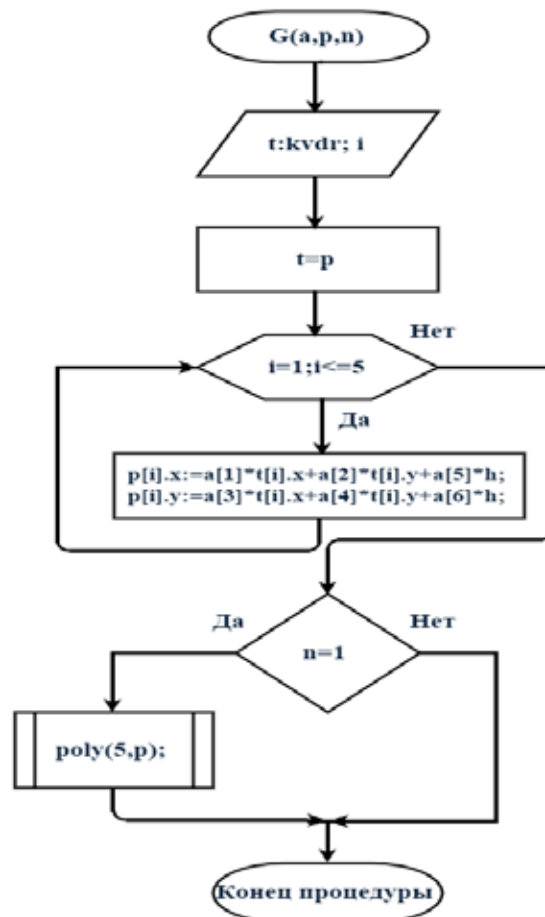


Рис. 4. Второй модуль блок-схемы

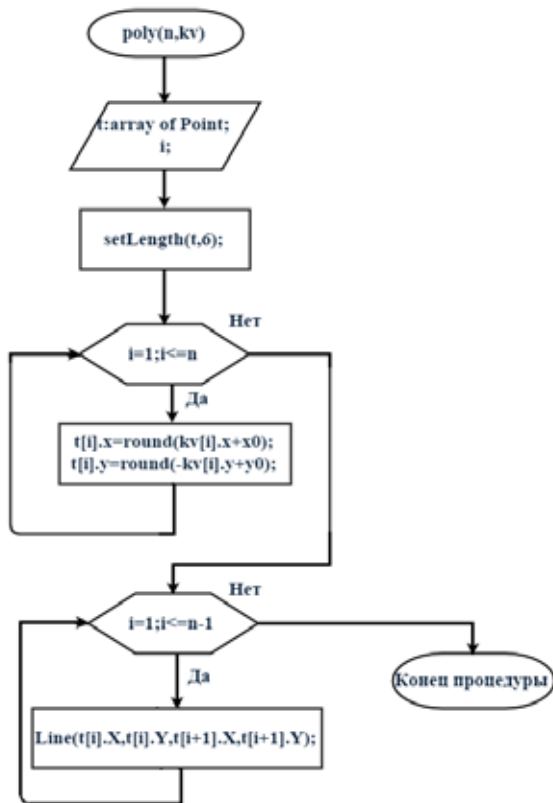


Рис. 5. Третий модуль блок-схемы

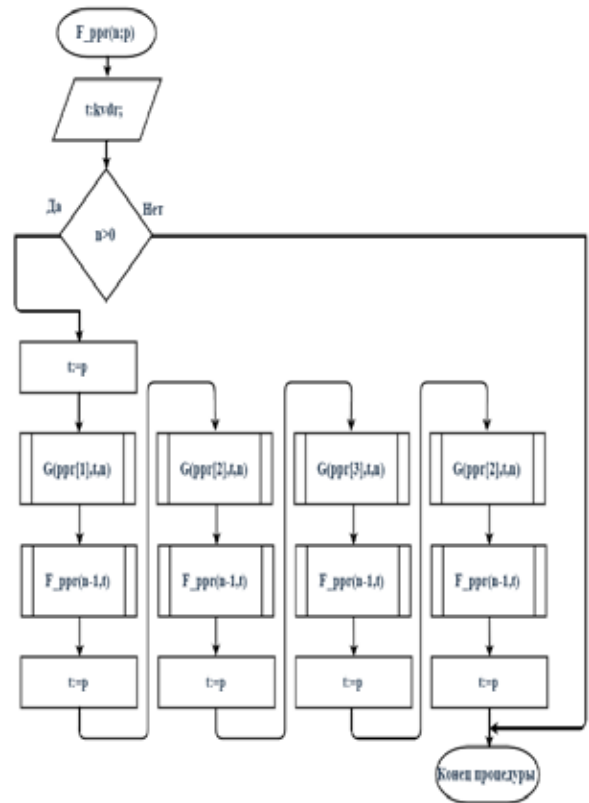


Рис. 6. Четвертый модуль блок-схемы

В процессе выполнения первого этапа изучаются аттракторы аффинных преобразований, которые являются фракталами. Приводятся и другие примеры, указывающие тесную связь аттракторов нелинейных отображений с фрактальными множествами.

Приводится пример построения фрактала «Ветвь куста» с помощью аффинных преобразований (рис. 7).

В заключительной стадии первого этапа решаются задачи, связанные с аффинными преобразованиями. Например: покажите, что аффинное преобразование переводит прямые линии в прямые

линии; покажите, что образ параллелограмма при аффинном преобразовании есть параллелограмм; приведите примеры аффинных преобразований. На данном этапе приводятся также в матричной форме примеры аффинных преобразований в вещественной плоскости, показано, что на комплексной плоскости вращение можно задать формулой $L(z) = e^{it}$, где $z = x + iy$.

На втором этапе рассматривается описание алгоритма построения аттракторов для двоичного преобразования пекаря.

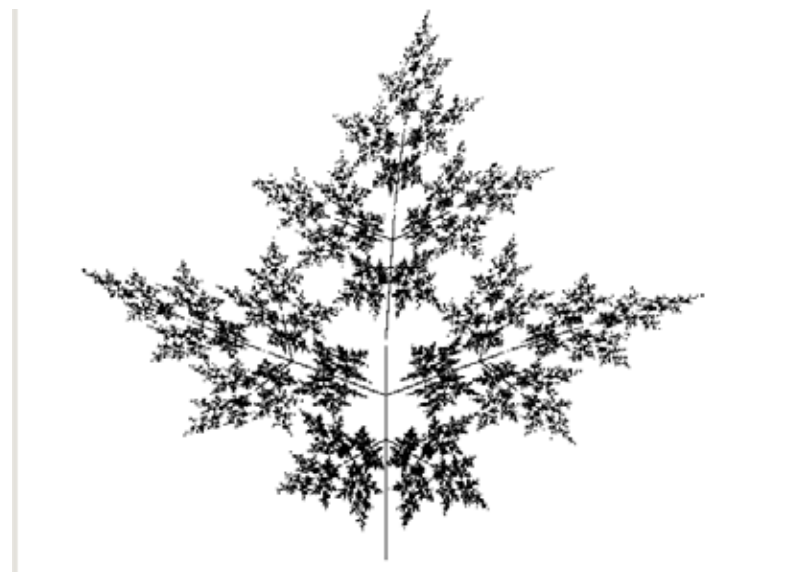


Рис. 7. Ветвь куста

Преобразование пекаря имеет многочисленные приложения в различных сферах деятельности. Дискретная динамическая система, порожденная преобразованием пекаря, связана с фрактальной геометрией и теорией хаоса. Однако методика изучения данного преобразования практически не разработана. На данном этапе подробно рассматривается классическое преобразование пекаря, затем введем троичное и m -ичное преобразования пекаря изучим его свойства и докажем хаотическое поведение m -ичного преобразования пекаря. Такой подход связан с тем, что методика изучения преобразования пекаря отсутствует или носит фрагментарный характер

Классическое определение преобразования пекаря, определенное на квадрате, стороны которого направлены по осям OX и OY , а центр расположен в точке $\left(\frac{1}{2}, \frac{1}{2}\right)$, а длина стороны равна единице, имеет вид:

$$T\begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2x \bmod 1 \\ \frac{y}{2}, 0 < \frac{y}{2} < \frac{1}{2} \\ \frac{1}{2} + \frac{y}{2}, \frac{1}{2} \leq x \leq 1 \end{pmatrix}$$

Данное отображение преобразует вертикальные полосы шириной 0,5 единичного квадрата в горизонтальные полосы единичного квадрата высотой 0,5. На рисунке 8 приведены 3 итерации преобразования пекаря.

Затем дается определение m -ичного преобразований пекаря. Затем рассматривается m -ичная система счисления для исследования вышеуказанного преобразования.

Рассмотрим краткую схему описания построения аттракторов m -ичного преобразования пекаря.

1. Определяются число итераций преобразования пекаря, которое необходимо выполнить на единичном квадрате и константа, определяющая систему исчисления, применяемую для преобразования пекаря.

2. Описывается новый класс, который позволяет хранить координаты каждой точки и цвет прямоугольников, получаемых при данном преобразовании.

3. Для хранения и последующего вывода получаемых прямоугольников, служит специальная переменная, которая представляет собой список.

4. Описывается процедура, которая непосредственно выводит на экран, переданный ей во входном параметре прямоугольник определенного цвета.

5. Согласно формуле преобразования пекаря, значение координаты x точек квадрата, всегда преобразуется в новое значение по формуле: $x=2*x \bmod 1$. Значение же координаты y зависит от значения абсциссы точки. При m -ичном преобразовании пекаря, исследуемый единичный квадрат на нулевой итерации делится на m равных частей по оси Ox . Таким образом, имеем m -прямоугольников, которые помечаем разным цветом. Полученные прямоугольники преобразовываются в новые, по формулам преобразования пекаря.

6. Объявляется функция, которая возвращает значение типа цвета в зависимости от входного целочисленного параметра. Данная функция используется на нулевой итерации данного преобразования, для того чтобы назначить каждому прямоугольнику свой цвет. По умолчанию функция содержит 7 цветов, если их не хватает, то в последнем прямоугольнике предусмотрен возврат случайного значения цвета.

7. Описаны переменные, которые служат для временного хранения получившихся прямоугольников и их координат.

8. Далее идет непосредственно код программы, в котором сначала устанавливаются заголовок окна и его размер соответствующими процедурами.

9. Происходит вывод на экран монитора изображение аттрактора преобразования пекаря.

При выполнении преобразования пекаря видоизменяется формула и вычисляется фрактальная размерность аттрактора модернизированного преобразования пекаря.

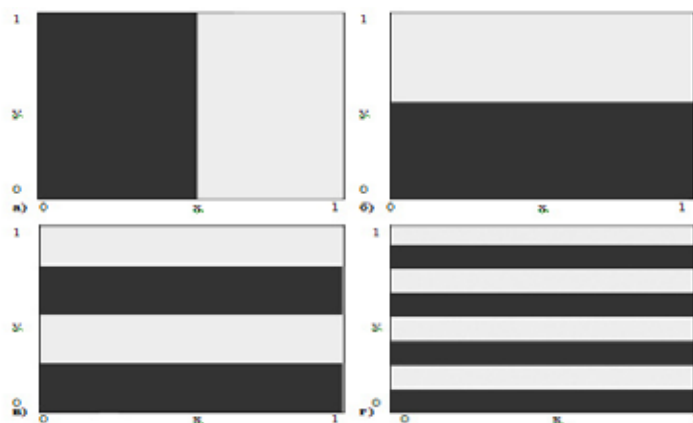


Рис. 8. Три итерации двоичного преобразования пекаря

Положим:

$$\bar{T}_m \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} mx \bmod 1 \\ \left\{ \begin{array}{l} \frac{y}{m+1}, \quad 0 \leq x < \frac{1}{m} \\ \frac{1}{m} + \frac{y}{m+1}, \quad \frac{1}{m} \leq x < \frac{2}{m} \\ \dots\dots\dots \\ \frac{m-1}{m} + \frac{y}{m+1}, \quad \frac{m-1}{m} \leq x < 1 \end{array} \right. \end{pmatrix}$$

Пусть $X = [0; 1] \times [0; 1]$. Обозначим через P аттрактор, полученный путем бесконечного воздействия отображения \bar{T}_m на множество $X = [0; 1] \times [0; 1]$. Данный аттрактор – бесконечная последовательность горизонтальных линий, расположенных внутри множества X . Найдем размерность Минковского множества P .

Возьмем $\varepsilon = \frac{1}{(m+1)^n}$. Заметим, что множество $\bar{T}_m^{(n)}(X)$ (n -я итерация множества $X = [0; 1] \times [0; 1]$) будет иметь m^n полосок шириной $\frac{1}{(m+1)^n}$. Одну полоску шириной $\frac{1}{(m+1)^n}$ можно покрыть минимальным числом $(m+1)^n$ квадратных клеток со стороной $\frac{1}{(m+1)^n}$. Таким образом, минимальное число клеток $N(\varepsilon)$, покрывающих n -ю итерацию $\bar{T}_m^{(n)}(X)$ множества $X = [0; 1] \times [0; 1]$ будет равно $(m^2 + m)^n$. Следовательно,

$$\dim_M(P) = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\ln(N(\varepsilon))}{\ln\left(\frac{1}{\varepsilon}\right)} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\ln((m^2 + m)^n)}{\ln((m+1)^n)} = 1 + \log_{m+1} m.$$

Поскольку величина $1 + \log_{m+1} m$ является дробной, то в данном случае множество P является фракталом.

Отметим, что P является самоподобным множеством, размерность самоподобия которого также равна $1 + \log_{m+1} m$.

На третьем этапе рассматривается модифицированное преобразование Эно.

$$T_n \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 - ax^2 + y^{\frac{1}{n}} \\ bx^n \end{pmatrix} \quad n=1, 2, 3, \dots$$

При $n = 1$ получается классическое преобразование Эно $T_1 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 - ax^2 + y \\ bx \end{pmatrix}$. Отметим, что при $n > 1$ нелинейны обе переменные в отличие от классического преобразования Эно.

Перед описанием алгоритма построения аттракторов нелинейных отображений используются математические методы исследования:

1. Находятся неподвижные точки преобразования.
2. Осуществляется линеаризация преобразования Эно в окрестностях неподвижных точек.

3. Находятся собственные векторы и корни характеристического уравнения.

4. Проводится анализ неподвижных точек на устойчивость.

Далее строится алгоритм построения аттрактора.

Приведем программу построения обобщенного преобразования Эно, написанную на языке Pascal ABC:

```
(1) Program Eno;
(2) uses GraphABC, System;
(3) type Point = class
(4) x: double;
(5) y: double;
(6) end;
(7) const n = 2; b = 0.3;
(8) var x, y, x0, y0, a, xmax, ymax, xmin, ymin: double;
P: Point;
(9) L: List<Point> := new List<Point>;
(10) procedure DrawENO();
(11) begin
(12) ClearWindow();
(13) L.Clear();
(14) SetWindowTitle('a=' + floattostr(a));
(15) x0 := 0;
(16) y0 := 0;
(17) for var i := 1 to 2000 do begin
(18) x := 1 - a * sqrt(x0) + power(y0, 1/n);
(19) y := b * power(x0, n);
(20) x0 := x;
(21) y0 := y;
(22) P := new Point();
(23) P.x := x;
(24) P.y := y;
(25) L.Add(P);
(26) end;
(27) xmax := L[0].x; xmin := L[0].x; ymax := L[0].y;
ymin := L[0].y;
(28) for var i := 1 to L.Count - 1 do begin
(29) if xmax < L[i].x then xmax := L[i].x;
(30) if xmin > L[i].x then xmin := L[i].x;
(31) if ymax < L[i].y then ymax := L[i].y;
(32) if ymin > L[i].y then ymin := L[i].y;
(33) end;
(34) xmin -= 0.2; xmax += 0.2; ymin -= 0.2;
ymax += 0.2;
(35) SetBrushColor(cltransparent);
(36) SetPenWidth(2);
(37) Line(20, Window.Height - 20, Window.Width, Window.Height - 20);
(38) Line(20, 0, 20, Window.Height - 20);
(39) Line(Window.Width, Window.Height - 20, Window.Width - 15, Window.Height - 25);
(40) Line(Window.Width, Window.Height - 20, Window.Width - 15, Window.Height - 15);
(41) Line(20, 0, 15, 15);
(42) Line(20, 0, 25, 15);
(43) TextOut(20, Window.Height - 14, floattostr(Math.Round(xmin, 3)));
```



```

(44) TextOut(Window.Width-50,Window.Height-
14,floattostr(Math.Round(xmax,3)));
(45) TextOut(Window.Width-15,Window.Height-
14,'x');
(46) TextOut(4,4,'y');
(47) TextOut(30,5,floattostr(Math.Round(ymax,3)));
(48) TextOut(25,Window.Height-
40,floattostr(Math.Round(ymin,3)));
(49) SetBrushColor(clred);
(50) for var i:=0 to L.Count-1 do begin
(51) try
(52) FillCircle(round(((L[i].x-xmin)*(Window.
Width-20))/(xmax-xmin)+20),round(((L[i].y-
ymax)*(Window.Height-20))/(ymin-ymax)),1);
(53) except
(54) Continue;
(55) end;
(56) end;
(57) end;
(58) procedure KeyDown(Key: integer);
(59) begin
(60) case Key of
(61) VK_Down: begin a:=0.05; DrawENO();end;
(62) VK_Up:begin a+=0.05; DrawENO();end;
(63) VK_Left: begin a-=0.01; DrawENO();end;
(64) VK_Right:begin a+=0.01; DrawENO();end;
(65) end;
(66) end;
(67) begin
(68) SetWindowSize(800,600);
(69) SetWindowTitle('Преобразование ЭНО');
(70) OnKeyDown := KeyDown;
(71) a:=0.2;
(72) DrawENO();
(73) end.

```

Во второй строке подключается модуль для вывода графики на экран. Далее описан новый класс «Point», который позволяет хранить координаты каждой точки данного преобразования. Для хранения точек и их преобразований служит переменная «L» (строка 9), которая представляет собой список, в котором хранятся переменные типа «Point». В седьмой строке объявлена константы «n» и «b», при $n=1$ имеем каноничное преобразование ЭНО. В восьмой строке данного алгоритма описываются переменные, необходимые для хранения результатов расчета преобразования типа «double» и переменная «P» типа «Point».

С десятой строки по пятьдесят седьмую описана процедура «DrawENO», в которой непосредственно происходит расчет значений орбит точек и их отображение. В двенадцатой строке вызывается внутренняя процедура модуля «GraphABC» – «ClearWindow», которая очищает графическое окно. В следующей строке происходит очистка списка «L». В четырнадцатой строке вызывается внутренняя процедура Pascal ABC «SetWindowTitle», которая изменяет заголовок графического окна

в соответствии с переданной последней строкой. В данном случае, в заголовке отображается текущее значение параметра «a» преобразования ЭНО, при этом применяется встроенная функция языка – «floattostr», преобразующее числовое значение переменной в строковое.

В пятнадцатой и шестнадцатой строках, переменным «x0» и «y0» присваиваются нулевые начальные значения. Далее описан цикл со счетчиком «i», пробегающий значения от 1 до 2000, в котором непосредственно рассчитываются абсцисса «x» и ордината «y» точки, по предыдущим значениям «x0» и «y0». При этом используются математические функции Pascal ABC – «sqr» и «power», первая из них передает значение возводит в квадрат, вторая осуществляет возведение в степень. В двадцать второй строке создается объект класса «Point», в поля x и y которого записываются рассчитанные итерации точки. В двадцать пятой строке ссылка на данный объект, помещается в список «L». Если необходимо вывести не все итерации преобразования, а только последние, то есть орбиту точки, то между двадцать первой и второй строчками алгоритма необходимо вставить соответствующее условие на счетчик данного цикла, например «if i >= 1800 then begin», тогда выведется на экран последние двести итераций.

С двадцать седьмой по тридцать четвертую строки, данного алгоритма происходит поиск минимального и максимального значений абсцисс и ординат получаемых итераций начальной точки (переменные $xmin$, $xmax$, $ymin$, $ymax$). Эти значения используются для автомасштаба при выводе графики, то есть используются только необходимые диапазоны изменения абсцисс и ординат.

В тридцать пятой строке алгоритма, меняется цвет заливки кисти на прозрачный цвет (процедура «SetBrushColor»), что необходимо для вывода текста на прозрачном фоне, а затем меняется толщина карандаша, рисующего точки, линии, квадраты и т. п. (процедура «SetPenWidth»).

Начиная с тридцать седьмой по сорок восьмую строки, происходит вывод линий осей абсцисс и ординат (процедура «Line»), а также вывод подписей для последних (процедура «TextOut»). Затем цвет кисти меняется на красный и в следующей строке объявляется цикл, который непосредственно выводит рассчитанные итерации точек преобразования ЭНО. Данный цикл имеет счетчик «i», который меняется от нуля до «L.Count-1», то есть до числа элементов списка «L» минус единица, так как нумерация списка начинается с нуля. Для избегания ситуаций, когда значение абсциссы или ординаты выходит за границы графического окна, применяется встроенная процедура «отлова» исключительных ситуаций, то есть блок «try except end». В данном блоке, между «try» и «except» записывается код, в котором может возникнуть данная ситуация,

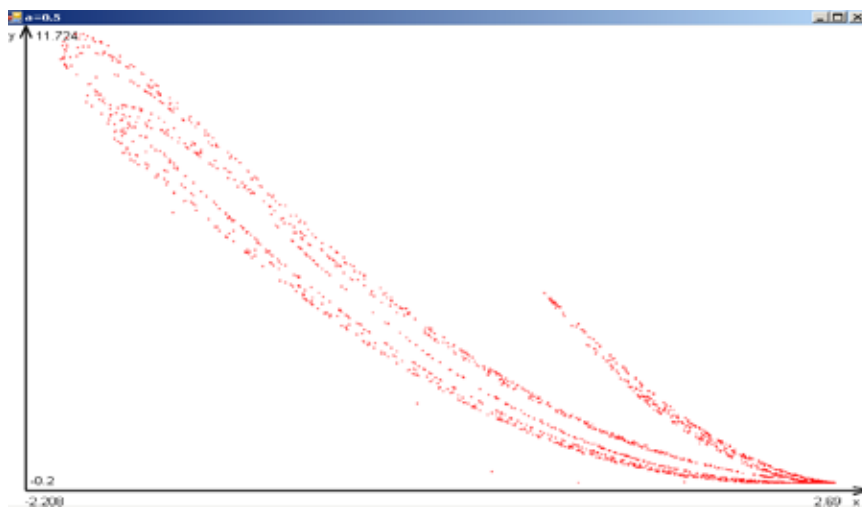


Рис. 9. Наличие признаков хаоса орбиты точки $\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}$ при $a=0,5$, $b=0,3$, $n=4$

а между «except» и «end» действия, которые применяются в случае возникновения последней.

В пятьдесят второй строке алгоритма осуществляется вывод графики с использованием внутренней процедуры «FillCircle», рисующей в данном случае окружность единичного радиуса, залитую красным цветом. В эту процедуру сразу передаются выражения, преобразующие координаты точки в экранные координаты – пиксели.

В пятьдесят четвертой строке, в случае возникновения исключительной ситуации описанный выше цикл переключится на следующую итерацию и вывод графики не прервется ошибкой.

В пятьдесят восьмой строке описана процедура «KeyDown», которая срабатывает при нажатии определенных клавиш на графическом окне. В данном алгоритме эта процедура используется для динамического изменения параметра «a» с использованием клавиш «вверх – VK_Up» «вниз – VK_Down» и «влево – VK_Left» «право – VK_Right». По нажатию клавиши в графическом окне, срабатывает данная процедура, в которую автоматически передается код клавиши в переменную «Key» целого типа, и в зависимости от значения последней, в шестидесятой строке алгоритма, с помощью оператора выбора «case» происходит отлавливание нажатий данных четырех клавиш.

Начиная с шестидесяти седьмой по последнюю строки, описан главный блок программы, который выполнится первым при запуске. В нем устанавливается размер окна (процедура «SetWindowSize»), в следующей строке устанавливается заголовок. В семидесятой строке, графическому окну назначается событие нажатия клавиш, описанное выше в отдельной процедуре. Затем параметру «a» присваивается первоначальное значение и вызывается процедура «DrawENO». На рисунке 9 изображен аттрактор отображения Эно T_3 при $a=0,5$, $b=0,3$, $n=4$.

Суть построения аттрактора проста – берется начало координат и на экран монитора выводится

орбита данной точки.

В заключение отметим, что при выполнении многоэтапных заданий у студента формируется мировоззрение, развивается интеллект, конвергентное и дивергентное мышление, вырабатывается умение прогнозировать результаты математической и информационной деятельности. Причем при выполнении многоэтапного математико-информационного задания предусмотрена как разработка алгоритмов построения аттракторов нелинейных отображений, так использование и математических методов, что позитивно влияет на развитие гибкости мышления – важнейшего креативного качества личности (подробнее см. [7]). Выполнение многоэтапного математико-информационного задания повышает интерес обучаемых как к математике, так и информатике и углубляет интеграционные связи между данными дисциплинами.

Библиографический список

1. Клякля М. Формирование творческой математической деятельности учащихся в классах с углубленным изучением математики в школах Польши: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 285 с.
2. Секованов В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 279 с.
3. Секованов В.С., Салов А.Л., Самохов Е.А. Использование кластера при исследовании фрактальных множеств на комплексной плоскости // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы V Всерос. научн.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – С. 85–103.
4. Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. – 248 с.
5. Секованов В.С., Ивков В.А. Многоэтапные математико-информационные задания «Странные

аттракторы» // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 155–157.

6. Секованов В.С. Что такое фрактальная геометрия? – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.

7. 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 имени

Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 213–218.

8. 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.

УДК 51

Смирнова Елена Сафаровна

кандидат педагогических наук
Костромской государственной университет
stakinaes@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ФРАКТАЛ»

В статье представлены методические приемы обучения фрактальной геометрии. Наиболее подробно описана суть поэтапного знакомства студентов математических направлений подготовки с понятием фрактального множества. Особое внимание уделяется развитию исследовательских компетенций студентов.

Ключевые слова: фрактальное множество, фрактальная геометрия, кривая Коха, размерность фрактала, исследовательская компетенция, методы исследования.

В наши дни математики уже не отрицают существование понятия «фрактал», не считают этот объект просто красивым изображением, а рассматривают фрактальные множества с точки зрения математики, выделяя при этом их уникальные математические свойства.

В.С. Секованов определяет: «Фрактальная геометрия – молодое быстроразвивающееся математическое направление, связанное не только с выдвиганием новых математических идей, но и бурным развитием компьютерной графики, художественного компьютерного творчества» [9].

Н.Х. Розов считает возможным и необходимым включение в школьный курс математики таких современных математических понятий, как фрактал и хаос [7].

Мы считаем, что ознакомление студентов математических направлений подготовки с элементами фрактальной геометрии будет оказывать положительное влияние на их математические способности, на формирование умений работы с ИКТ, а также на развитие их исследовательских компетенций, что является актуальной задачей подготовки бакалавров в связи с требованиями ФГОС ВПО и необходимым условием становления будущего работника-профессионала.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования определяет одну из областей профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» – научно-исследовательскую и требует готовить бакалавра к решению разнообразного класса исследовательских задач. В связи с этим ведущим

направлением в подготовке студентов является вовлечение их в исследовательскую деятельность и развитие их исследовательских компетенций. При таком подходе студент должен сам уметь творчески познавать науку, которая вызывает у него интерес и подвигает его к дальнейшим исследованиям. В качестве такой науки, по нашему мнению, может выступать фрактальная геометрия – новое направление современной математики, мало представленное в учебной литературе, богатое необычными идеями и широким набором нерешенных проблем для исследовательской деятельности.

Теория фрактальных множеств в настоящее время не входит в содержание стандартов высшего образования и рассматривается исключительно в рамках дисциплин по выбору и кружковых занятий. Однако, по нашему мнению, студент-математик, обучающийся в высшем учебном заведении должен иметь представление о современном состоянии науки. О чем свидетельствуют также слова ректора МГУ им. М.В. Ломоносова, академика В.А. Садовниченко [6] на Всероссийском съезде учителей математики в МГУ (28 октября 2010 года): «Многие годы на стыке математики и физики происходит интенсивное исследование хаотических процессов, они важны в понимании природных процессов на всех уровнях, от микромира до макромира». В одной из тем своего доклада «Современные горизонты математики и ее приложений» В.А. Садовнический обращается также к фрактальной геометрии, определяя ее как сравнительно молодую ветвь современного математического анализа, геометрии и топологии. Автор доклада описывает фракталы, как «такие области притяжения (или их границы),

которые устроены достаточно сложно и выглядят весьма причудливо»; указывает особенность самоподобия фрактальных множеств: «...обнаруживается ещё один поразительный эффект самоподобия: каждый фрагмент границы, сколь угодно малый, подобен изначальной границе»; описывает методы изучения фракталов, уделяя при этом внимание компьютерным программам; указывает на области применения фрактальных множеств: «эти методы могут оказаться полезными при изучении сложных современных моделей тех или иных экономических процессов. Другая возможная область знаний, где естественно появляются фракталы, это моделирование биологических и социальных процессов» [6]. Опираясь на вышесказанное и обращаясь к бакалаврам в области прикладной математики и информатики, отметим, что профессионалы такого уровня должны быть готовы к решению всевозможных прикладных задач и изучению различных моделей с помощью математических методов, в том числе и методов, которые использует в своем арсенале фрактальная геометрия. Таким образом, делаем вывод о целесообразности изучения теории фрактальных множеств студентами математических направлений подготовки.

Однако в наши дни в науке не существует строгого определения понятия «фрактал». Б. Мандельброт, определяя это понятие, пишет, что «фракталом называется множество, размерность Хаусдорфа-Безиковича для которого строго больше его топологической размерности» [5]. Это определение, по нашему мнению, достаточно сложно для восприятия, и нуждается в детальной и глубокой проработке таких вопросов, как «топологическая размерность» и «размерность Хаусдорфа-Безиковича».

С. Божокин и Д. Паршин описывают фракталы, как «геометрические объекты: линии, поверхности, пространственные тела, имеющие сильно изрезанную форму и обладающие свойством самоподобия» [3].

Е. Федер, определяя термин «фрактал» ссылается на более узкое определение этого понятия, предложенное Б. Мандельбротом: «Фракталом называется структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому» [11].

А.А. Бабкин в своем диссертационном исследовании формулирует следующее определение: «Фрактал – это математическая фигура, определенная часть которой повторяется снова и снова, изменяясь в размерах» [2].

По нашему мнению, очень сложно выбрать одну исключительную позицию при определении этого понятия, так как фрактальное множество может быть самоподобным, а может и нет; может иметь дробную фрактальную размерность или наоборот, выраженную целым числом (кривая Варден Вардена); может быть природным объектом,

а может и специально сконструированным с помощью компьютерного алгоритма. Таким образом, для нашего исследования, в рамках разработки методики обучения элементам фрактальной геометрии студентов-бакалавров третьего курса выберем следующее рабочее определение: фракталом называется математический объект, полученный в ходе итерационного процесса, обладающий некоторой формой самоподобия. Слово «некоторой» в нашем исследовании несет то значение, что существуют случаи, при которых фрактальное множество может быть не самоподобно в целом, но все-таки некая форма самоподобия имеет место. Так, например, Р.М. Кроновер пишет о границе множества Мандельброта, «когда чистое самоподобие отсутствует, имеется почти полное повторение базовой формы во все более и более уменьшенном виде» (см. рис. 1) [4].

Укажем также методический подход введения математического понятия фрактал в вузовский курс математики. Его суть в следующем: от интуитивного представления о фрактале постепенно переходим к математическому. Первый шаг – это первое знакомство с фракталом на примере кривой Коха. Обращается внимание студентов на тот факт, что сколь угодно малый фрагмент ее границы подобен исходной кривой. Далее к определению фрактала привлекаются итерационные процессы, с которыми студенты знакомятся в курсе математического анализа при решении уравнений методом Ньютона, при изучении операторов сжатия и др. Фрактал понимается, как математический объект, получаемый в ходе итерационного процесса и обладающий некоторой формой самоподобия. Далее происходит уточнение понятия самоподобия множества, и следующим шагом на пути к фракталу естественно становится его определение: фракталом называется самоподобное множество, размерность самоподобия которого дробна. В качестве примеров фракталов приводятся множество Кантора, ковры Серпинского, кривая Коха и др. На заключительной стадии знакомства будущих бакалавров с фракталом дается более «тонкое» определение: фракталом называется самоподобное мно-

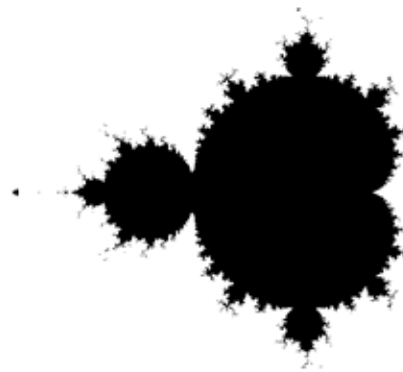


Рис. 1. Множество Мандельброта для функции $f(z) = z^2 + c$

жество, размерность самоподобия которого строго больше его топологической размерности. Понятие топологической размерности дается описательно: топологическая размерность пустого множества равна (-1), конечного множества – (0), отрезка – (1), квадрата – (2), множества Кантора – (0), кривой Коха – (1). В дальнейшем, например, в магистратуре предполагается уточнение понятия фрактала с помощью изучения размерностей Минковского, Хаусдорфа и топологической размерности.

Самой распространенной классификацией фракталов является классификация по способу построения, а именно, фракталы подразделяются на геометрические, алгебраические и стохастические.

Геометрические фракталы получаются в процессе простых геометрических построений. Принцип построения один и тот же: берется некоторая геометрическая фигура и некоторый набор правил, который применяется к каждой части этой фигуры таким образом, что получается новая фигура. Затем процесс повторяют, и к каждой части полученной фигуры снова применяют тот же набор правил и так далее. Каждый последующий процесс преобразования фигуры называется итерацией. Среди геометрических фракталов можно отметить такие классические фрактальные множества как кривая Коха (рис. 2), ковер Серпинского, множество Кантора и др.

Вторая группа фракталов – алгебраические. Построить их возможно на основе алгебраических формул. К примеру, множество Жюлиа для функции комплексного переменного $f(z)$, обозначаемое $J(f)$, определяется как $J(f) = \partial\{z : f^{(n)}(z) \rightarrow \infty, n \rightarrow \infty\}$, где ∂ – граница области притяжения бесконечно-

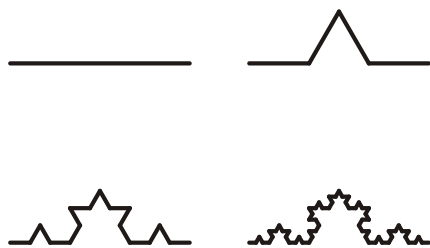


Рис. 2. Кривая Коха



Рис. 3. Заполняющее множество Жюлиа для функции $f(z) = z^2 + 0,4 + 0,2i$

сти, а $f^{(n)}(z) = f(f^{(n-1)}(z)), n = 1, 2, \dots$. Множество Жюлиа функции f есть граница множества точек z , стремящихся к бесконечности при итерировании $f(z)$. Заполняющее множество Жюлиа (рис. 3) состоит из точек, орбиты которых пойманы, в отличие от границы этого множества, являющейся настоящим множеством Жюлиа [4; 9].

Представленные выше фракталы были детерминированными. Однако, по мнению В.С. Секованова, в природе широко распространены случайные объекты и процессы: «Случайность присуща всем природным явлениям и является неотъемлемой частью реального мира» [9]. Третья группа фрактальных множеств – стохастические или рандомизированные фракталы. А.А. Бабкин определяет: «Фракталы, при построении которых в итеративной системе случайным образом изменяются какие-либо параметры, называются стохастическими» [2]. Принцип их построения может быть основан на случайном выборе порождающего правила в случае построения фрактального множества с помощью L-систем.

Основой фрактальной геометрии является идея самоподобия. Она выражает собой тот факт, что иерархический принцип организации фрактальных структур не претерпевает значительных изменений при рассмотрении их через микроскоп с различным увеличением. В результате эти структуры на малых масштабах выглядят в среднем так же, как и на больших [3].

Одной из основных характеристик фрактальных множеств также является размерность. Существует несколько способов нахождения размерности фракталов. Выбор того или иного способа зависит от вида множества, от особенностей его построения. Отличительной особенностью фракталов является дробное значение фрактальной размерности, но бывают и исключения. Наиболее полно теория фрактальных размерностей, по нашему мнению, представлена в [12].

Еще одной отличительной характеристикой фрактальных множеств является то, что они могут быть построены исключительно с помощью компьютерных средств. Это обстоятельство не давало возможности развития идеям фрактальной геометрии в XIX веке, когда в трудах ученых появились первые фрактальные объекты, такие как множество Кантора.

Обучение фрактальной геометрии мы проводим в ходе изучения дисциплин математического и профессионального циклов. Знакомство с основными понятиями теории фрактальных множеств осуществляется в рамках дисциплины по выбору «Метод итераций» бакалавриата по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» [1; 8; 10]. Метод итераций рассматривается как основной метод построения фракталов, а само по-

нятие итерации – ключевое понятие теории фрактальных множеств. Помимо этого, метод итераций рассматривается нами, как универсальный метод решения разнообразного класса задач от нахождения корней уравнений в элементарной математике, вычисления приближенных значений корней уравнений с заданной степенью точности в теории численных методов до основополагающего значения метода итераций в теории фрактальных множеств.

Библиографический список

1. *Бабенко А.С.* Реализация принципа фундаментирования при изучении непрерывных динамических систем // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 222–225.
2. *Бабкин А.А.* Изучение элементов фрактальной геометрии как средство интеграции знаний по математике и информатике в учебном процессе педколледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2007. – 167 с.
3. *Божокин С.В., Паршин Д.А.* Фракталы и мультифракталы. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. – 128 с.
4. *Кроновер Р.М.* Фракталы и хаос в динамических системах. – М.: Постмаркет, 2000. – 352 с.
5. *Мандельброт Б.* Фрактальная геометрия природы. – М.: Институт компьютерных исследований, 2002. – 656 с.
6. О математике и ее преподавании в школе // Ассоциация преподавателей математики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://math.teacher.msu.ru/sezd2010/plenary/sadovnichiy> (дата обращения 12.10.2016).
7. *Розов Н.Х.* Проблема размещения новых понятий и объектов в школьном курсе математики // Современный урок математики: теория и практика. Материалы всерос. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород, 2005. – С. 56–64.
8. *Секованов В.С.* Концепция обучения фрактальной геометрии в КГУ им. Н.А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 153–154.
9. *Секованов В.С.* Элементы теории фрактальных множеств. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 164 с.
10. *Смирнова Е.С.* Развитие исследовательских компетенций студентов в процессе изучения фрактальной геометрии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 2. – С. 150–153.
11. *Федер Е.* Фракталы. – М.: Мир, 1991. – 254 с.
12. *Falconer K.* Fractal geometry. – University of St. Andrews, UK, 2003. – 335 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматриваются педагогические условия подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности. Для успешной подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности необходимо создать и обеспечить такие педагогические условия, к которым отнесено: создание у студентов мотивации к овладению игровыми технологиями, осознание их ценности в эффективной педагогической деятельности и собственном профессиональном росте; интеграции и совершенствования содержания дисциплин профессиональной подготовки, как основы формирования у студентов знаний в области игровых технологий, а также обеспечение практико-ориентированного обучения как основы формирования у студентов навыков и опыта использования игровых технологий в профессиональной деятельности. Внедрение в учебный процесс ВУЗа выделенных педагогических условий позволит эффективно сформировать у будущих учителей иностранного языка игровую компетентность.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка будущих учителей, учитель иностранных языков, игра, игровые технологии, игровая компетентность, учебный процесс ВУЗа.

В современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования педагогических систем, повышения эффективности образовательного процесса (Н. Борытко, Р. Дорогих, И. Подласый), одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является определение, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности.

Анализ подходов (Ю. Бабанского, С. Гончаренко, В. Полонского) и собственные соображения позволили в нашем исследовании рассматривать **педагогические условия** как совокупность факторов, обстоятельств, которые намеренно создаются в учебном процессе и способствуют наиболее эффективной работе педагога и студентов, повышают результативность учебно-познавательной деятельности.

Л. Кондрашова, исследуя качество педагогических условий, признает, что «в процессе профессионального становления будущего учителя важно обеспечить такие условия, в которых он мог бы сталкиваться с разнообразием педагогических ситуаций, необходимостью поиска выхода из них, принятием оптимального решения» [10, с. 99].

Проблемой выделения условий, которые бы способствовали повышению эффективности формирования готовности к профессиональной деятельности, занимались многие ученые, в частности Т. Бочарникова, О. Гончарова, Э. Манжос и др.

В последние годы наметился научный интерес к определению педагогических условий повышения эффективности процесса профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Особое место отводится использованию активных методов обучения, среди которых, на наш взгляд, недостаточное внимание уделено роли игровых технологий. Вместе с тем, игровые технологии позволяют учителю активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, создать на заня-

тиях атмосферу сотрудничества, решать широкий спектр задач, возникающих в процессе обучения. Бесспорной является роль игровых технологий в свободном овладении учениками иностранного языка, что требует не только продуктивного применения учителем иностранного языка игровых технологий, но и сложившейся в процессе профессиональной подготовки игровой компетентности.

Опираясь на имеющиеся подходы ученых, практику формирования игровой компетентности будущих учителей иностранного языка, результаты анализа состояния формирования исследуемого нами феномена в существующем учебном процессе ВУЗа, результаты констатирующего эксперимента [7], а также собственный опыт, можно предположить, что для успешной подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности необходимо создать и обеспечить такие **педагогические условия**:

1) создание мотивации студентов к овладению игровыми технологиями, осознание их ценности в эффективной педагогической деятельности и собственном профессиональном росте;

2) интеграция и усовершенствование содержания дисциплин профессиональной подготовки, как основы формирования у студентов знаний в области игровых технологий;

3) обеспечение практико-ориентированного обучения как основы формирования у студентов навыков и опыта использования игровых технологий в профессиональной деятельности.

Раскроем сущность каждого из выделенных нами педагогических условий и обозначим пути их реализации в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Прежде всего, эффективность учебного процесса зависит от формирования профессиональной мотивации и интересов. Иными словами, наличие

эффективно сформированного мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной компетентности становится основой и необходимым требованием успешного овладения профессией и творческой самореализации молодого специалиста.

К сожалению, понимание сущности и особенностей педагогической деятельности будущими учителями иностранного языка, осознание ценностей этой профессии и важность применения игровых технологий для более эффективного овладения иностранным языком происходит только по окончании подготовки в ВУЗе. Поэтому, именно на начальном этапе обучения становится важным **создание мотивации студентов к овладению игровыми технологиями, осознание их ценности в эффективной педагогической деятельности и собственном профессиональном росте.**

По этому поводу уместно вспомнить утверждение В. Сластенина о том, что «в педагогические институты приходят абитуриенты, не имеющие устойчивой склонности к педагогической деятельности. Это является очень тревожным сигналом и делает очевидной необходимость научно обоснованной и планомерно организованной профессиональной ориентации студентов. Иногда сам факт поступления в педагогическое учебное заведение изменяет отношение к учительской профессии, вызывает у студентов готовность к самовоспитанию. Однако полагаться только на такое счастливое стечение обстоятельств нельзя. Полноценного учителя невозможно подготовить без специальной планомерной работы по выявлению и формированию у молодежи педагогического призвания и профессиональной направленности» [13, с. 90]. Именно поэтому важно сформировать мотивы и ценностное отношение к овладению профессией педагога и развитию всех видов компетентности для успешной реализации в профессиональной деятельности.

Следовательно, необходимо установить мотивы, определяющие поведение студентов в новой для них ситуации жизнедеятельности в ВУЗе; понять, ради чего совершаются определённые действия, выбираются способы поведения в обучении и в общении.

Среди аспектов, которые, с точки зрения И. Зимней, повышают уровень мотивации у будущих учителей иностранного языка, можно выделить:

- 1) постоянно поддерживаемый интерес учащихся к самому процессу овладения иностранным языком, его результативность;
- 2) определенные психомотивационные резервы, скрытые в самой организации учебного материала, для развития коммуникативных речевых умений и навыков иноязычного общения;
- 3) стимулы, связанные со сложившимися в учебной группе межличностными взаимоотно-

шениями, климатом общения, диалогом и сотрудничеством.

Все эти стимулы обеспечивают «мотивационную поддержку» в обучении [8].

Общеизвестно, что игра является одним из лучших способов повышения мотивации к изучению иностранного языка. Во время игры активизируется сознательное и подсознательное овладение учебным предметом. Не остается без внимания и эмоциональная сфера студента, ведь влияние на нее ведет к повышению мотивации при изучении иностранного языка [15, с. 75].

Использование игры на начальном этапе обучения должно показать студентам насколько просто и легко можно приобретать новые знания, навыки и умения в области изучения иностранных языков. Уже на этом этапе студенты должны понять, что игровые технологии нацелены на то, чтобы научить учеников осознавать мотивы своего обучения, своего поведения в мире и в жизни, то есть формировать цели и программы собственной самостоятельной деятельности и предусмотреть ее ближайшие результаты.

Следующим шагом на начальном этапе становится введение игры для получения студентами психолого-педагогических знаний и умений. Главная цель при этом – показать будущим учителям иностранного языка насколько игра делает более эффективным не только педагогическую деятельность, но и само обучение в иноязычной среде. Посредством игровых технологий как раз и выявляется ценность изучения иностранного языка. Как результат – рост у студентов мотивации к получению знаний по игровым технологиям с последующим их использованием в собственной педагогической деятельности.

Для стабилизации мотивационно-ценностного отношения студентов к игровым технологиям, развития личностных качеств особенно значимы задачи, которые ориентированы на сравнительный анализ и оценку позиций различных ученых-исследователей, на выявление собственного опыта студентов в определенной ситуации. В процессе семинарских, практических занятий, самостоятельной работы студентам целесообразно предложить учебные, учебно-методические, научно-популярные и научно-исследовательские тексты, отражающие разные позиции авторов по применению игровых технологий при обучении.

В этом контексте мы опираемся на мнение выдающегося педагога И. Подласого, который относит игру к типу нестандартных уроков, рекомендует практиковать такие уроки всем учителям. По его мнению, игра, необычная по замыслу, организации, методике поведения, более нравится ученикам, чем будничные учебные занятия со строгой структурой и установленным режимом работы, и способствует повышению интереса учащихся к занятиям. Но «не

следует превращать ее в главную форму работы, так как введение игры в учебный процесс требует большего количества времени, в ней отсутствует серьезный познавательный труд и она показывает невысокие результаты» [11, с. 210].

Указанный инструментарий мы рассматриваем как средство обогащения когнитивного и деятельностного компонентов игровой компетентности студентов.

Считаем важно учитывать последовательность при включении в образовательный процесс игровых технологий: начиная с игровых ситуаций, игровых фрагментов, к постепенному переходу на ролевые, сюжетно-ролевые, деловые игры, а также микропреподавание.

Познавательные игры могут содержать уже элементы ролевых игр, которые вызывают большую сложность для студентов. Следует согласиться с мнением А. Деркача [5], что наиболее актуально использование ролевых игр на практических занятиях по иностранному языку, что объясняется особенностями данного предмета, главная цель которого – обучение языку как средству общения. Игра помогает обеспечить взаимное общение всех участников и мотивирует речевую деятельность.

При изучении специальных дисциплин студентам нужно показать, что большинство языковых игр заставляет пользоваться знаниями иностранного языка вместо заучивания правильных форм. Игры могут рассматриваться как центральная, а не периферийная система в программе обучения иностранным языкам. В то же время игры могут снизить волнения студентов, делая использование учебного иноязычного материала более естественным. И это повышает мотивацию обучения и овладения игровыми технологиями.

Ролевые игры представляют собой более экономичный вариант игровых технологий; позволяют решить много профессионально-ориентированных задач. Наличие проблемы, различных интересов участников, исполняющих определенные роли, многообразное взаимодействие студентов в процессе решения задач – все это создает условия для стимулирования мотивационно-ценностного отношения к игровым технологиям. Включаясь в систему ролевых ситуаций, будущие учителя приобретают определенный опыт принятия решений с учетом возможностей и особенностей своих сокурсников, их оценок, убеждений, интересов.

Развивая игровую компетентность будущего учителя иностранного языка, важно постепенно переходить от ролевых к деловым играм. Технология деловых игр является наиболее сложной, разноплановой, она помогает развивать основные компоненты игровой компетентности студентов на более высоком уровне. Технология деловой игры связана с дальнейшим развитием субъектной позиции студента, с адресным стимулированием его активно-

сти, креативности по отношению, как к предметной, так и к социальной стороне его квазипрофессиональной деятельности. «Использование деловой игры, как одной из наиболее действенных форм квазипрофессиональной деятельности, на занятиях по иностранному языку создает условия, необходимые для комплексного применения знаний предмета профессиональной деятельности, которые уже имеют студенты, а также способствует более полному овладению иностранным языком» [2, с. 111]. Как отмечает Н. Торунова, «введение деловой игры в вузовский педагогический процесс способствует формированию профессионального становления личности специалиста» [14, с. 78].

Обращаем внимание на то, что эффективность применения деловой игры на занятиях по иностранному языку зависит от нескольких факторов: психологических (наличие положительных отношений в учебной группе, действенность группы); личностных (направленность личности, психологическая готовность к участию в игре) и методических (подготовка учебно-методической документации, мастерство преподавателя), поскольку именно эти факторы способны влиять на результативность процесса обучения [6, с. 77].

Таким образом, введение игровых технологий в обучение будущих учителей иностранного языка на разных этапах их профессиональной подготовки будет способствовать развитию мотивационно-ценностного, частично когнитивного и деятельностного компонентов. Однако важно, чтобы студенты сознательно и правильно применяли в своей педагогической деятельности те или иные игровые технологии. Это требует формирования когнитивного компонента игровой компетентности. Поэтому, в качестве второго педагогического условия, обеспечивающего эффективную подготовку учителей иностранного языка к использованию игровых технологий, мы предложили **интеграцию и совершенствование содержания дисциплин профессиональной подготовки, как основы формирования у студентов знаний в области игровых технологий.**

Считаем, что интеграция будет способствовать повышению системности и осознанности студентами психолого-педагогических, предметно-методических знаний по иностранному языку, формированию мотивационно-ценностного отношения к ним и становится важной характеристикой профессионального мышления учителя.

По нашему мнению, И. Козловская предоставляет наиболее емкое определение этого явления: «Интеграция – это процесс взаимодействия элементов (с необходимыми свойствами), который сопровождается установлением, усложнением и укреплением существующих связей между этими элементами на основе достаточного основания, в результате которого формируется целостный, си-

стемный интегрированный объект с качественно новыми свойствами, в структуре которого хранятся индивидуальные свойства исходных элементов» [9, с. 24].

В процессе формирования игровой компетентности студентов в нашем исследовании интеграция связана с:

- выявлением и усилением межпредметных и междисциплинарных связей педагогических, психологических, методических дисциплин;
- созданием комплексного спецкурса, направленного на систематизацию теоретических знаний, связанных с социальной природой игры, подходами к ее типологии и спецификой различных игровых технологий.

Межпредметная интеграция способствует тому, что фрагментарные знания из разных отраслей наук складываются в систему, лучше усваиваются и надолго остаются в памяти ученика.

Привлечение межпредметной информации важно для наиболее точного описания психологических явлений и педагогических процессов, их иллюстрации, обогащения профессиональной памяти будущего учителя, более корректного осуществления студентами анализа, синтеза и оценки. В этом контексте считаем целесообразным использование основных видов игр с вариативными задачами.

Вариативность задач на семинарских, практических занятиях, а также во время самостоятельной работы приучает студентов действовать в ситуации неопределенности, учитывать свои собственные интересы, потребности, оценивать потенциальные возможности. Студент, который привык выбирать и отвечать за сделанный выбор, готов предоставить возможность выбора и своим ученикам. Использование игровых технологий связано с различными ситуациями выбора: выбор ролей, игровой процедуры, игрового материала, моделей игрового поведения и т. п. С одной стороны, применение игры предполагает готовность студентов осуществлять выбор, с другой стороны, подобная готовность постоянно развивается и корректируется в игре.

На основном этапе подготовки при изучении дисциплины «Методика преподавания иностранного языка» студенты рассматривают основные функции, которые выполняет игра на уроках иностранного языка, методические приемы использования игр в учебном процессе школьного образования. Однако объем часов, отведенных на ознакомление студентов с сущностью игровых технологий и особенностями их применения в процессе педагогической деятельности, весьма ограничен. Поэтому, для эффективной подготовки учителей иностранного языка к использованию игровых технологий и формирования когнитивного компонента игровой компетентности, считаем целесообразным создание комплексного спецкур-

са, направленного на систематизацию теоретических знаний о социальной природе игры, подходов к ее типологии и специфике различных игровых технологий, а также интеграцию знаний студентов о сущности игровых технологий, полученных в процессе изучения других дисциплин.

Введение спецкурса мы считаем целесообразным на 3 году обучения, ведь именно на основном этапе обучения у студентов уже сформировано определенным образом мотивационно-ценностное отношение и накоплены знания по использованию игровых технологий. Поэтому, по нашему мнению, специально разработанный спецкурс «Игровые технологии в профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка» поможет углубить и расширить знания по использованию игровых технологий при обучении иностранному языку.

Поскольку на этом этапе обучения продолжается обогащение когнитивного компонента игровой компетентности, с этой целью мы считаем необходимым использование в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка репродуктивных и частично-поисковых задач. Задачи необходимо формировать таким образом, чтобы интегрировать полученные на занятиях по психологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков знания, спроектированные на игровые технологии. Также считаем, что задачи, фактически направленные на формирование игровой компетентности должны содержать элементы сравнения, анализа, синтеза, систематизации, обобщения и это позволит студентами проявить собственную поисковую и творческую деятельность.

Однако проявление студентами этого творчества в использовании игровых технологий на основном этапе обучения достаточно ограничено. Студенты только приобретают первичные навыки и умения применения игровых технологий. Сложившаяся система знаний о сущности различных игровых технологий, особенностей их использования в обучении учащихся иностранному языку, становится только основой для формирования у будущих учителей иностранного языка соответствующих умений и навыков. Их развитие и получение первичного опыта применения игровых технологий в педагогической деятельности требует более широкой актуализации полученных знаний.

В соответствии с этим, третьим педагогическим условием является **обеспечение практико-ориентированного обучения как основы формирования у студентов навыков и опыта использования игровых технологий в профессиональной деятельности.**

Как мы уже отмечали, формирование навыков использования игровых технологий в профессиональной деятельности происходит во время организации учебно-познавательной деятельности сту-

дентов на семинарских и практических занятиях, при изучении ими спецкурса. Однако развитие навыков и приобретение первичного опыта использования игровых технологий, будущие учителя иностранного языка могут получить только в процессе педагогической практики.

Интересен опыт обеспечения развития педагогической компетентности студентов во время прохождения педагогической практики в Арзамасском государственном педагогическом институте им. А.П. Гайдара, а именно использование учебных игр для решения проблем педагогического общения, системы индивидуальных и групповых консультаций в процессе педагогической практики [12, с. 148].

Как известно, студенты факультета иностранных языков высших учебных заведений должны проходить непрерывную педагогическую (производственную) практику. В процессе педагогической практики не только происходит проверка теоретической и практической подготовки студентов к самостоятельной работе, но и создаются возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего учителя иностранных языков. Ведь качественного обучения и воспитания учащихся можно достичь только в том случае, если весь спектр своих профессиональных обязанностей выполнять творчески, систематически вести поиск эффективных форм и методов решения педагогических задач. Творческая активность как составной элемент структуры личности учителя, формируется на стадии профессионального обучения и особую роль в этом процессе занимает производственной практики в общеобразовательной школе.

Считаем, что для решения задач нашего исследования, именно на четвертом курсе студенты имеют возможность применения игровых технологий. Именно в этот период, на наш взгляд, возможно в наибольшей степени сформировать деятельностный компонент игровой компетентности благодаря развитию умений и навыков их использования в реальной образовательной ситуации, а также получение опыта самостоятельного применения игровых технологий в будущей педагогической деятельности.

На пятом курсе педагогическая практика предусматривает проведение будущими учителями иностранных языков исследований, необходимых для написания дипломной работы, учебной (проведение комплекса взаимосвязанных уроков по иностранному языку) и воспитательной работы (планирование на период педпрактики работы с классом, проведение внеклассных воспитательных мероприятий и т. д.). На этом завершающем этапе своего обучения студенты, уже, будучи в роли преподавателей, имеют возможность использовать разнообразные игровые технологии, не только обоснованно адаптируя их к особенностям

школьников, но и проектируя собственные авторские варианты учебных игр.

Используя игровые технологии в период педагогической практики, студенты не только занимают субъектную позицию, проецируя собственные технологии, но и рассматривают школьников как равноправных субъектов игровой деятельности, стимулируя их самостоятельность, активность, инициативу, критическое мышление, креативность, корректируя сценарий, содержание, правила, процедуру игровой деятельности. Именно во время этой практики можно разрабатывать и использовать ролевые и деловые игры, поскольку студенты-практиканты взаимодействуют преимущественно с учениками старших классов.

В соответствии с этим считаем целесообразным усовершенствовать содержание и задачи производственной педагогической практики будущих учителей иностранных языков на четвертом и пятом курсах.

Проведенный теоретический анализ научной литературы, изучение опыта формирования компетентности студентов филологических специальностей, собственные наработки позволили установить, что для эффективной профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий важно создание мотивационного основания, возникновения у студентов устойчивого интереса к получению психолого-педагогических и методических знаний по игровой деятельности и эффективной самореализации в педагогической деятельности. Все это требует на начальном этапе ознакомления студентов с сущностью игровых технологий за счет постепенного введения в обучение задач с элементами игровых ситуаций, игровых фрагментов с последующим переходом к применению при изучении иностранных языков ролевых, сюжетно-ролевых, деловых игр, а также микропреподавание.

Незначительный уровень отражения в содержании профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков теоретических знаний о природе игровых технологий, особенности их использования при обучении учащихся иностранному языку требует интеграции и совершенствования содержания дисциплин профессиональной подготовки, а также разработки и реализации соответствующего спецкурса. Формирование умений и навыков применения игровых технологий, а также приобретение опыта их использования в педагогической деятельности связывается нами с разработкой соответствующей системы задач и совершенствования содержания производственной практики на старших курсах.

Теоретически обоснованные педагогические условия подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности являются взаи-

мосвязанными и взаимообусловленными, что вызывает необходимость их реализации в комплексе и требует экспериментальной проверки их эффективности в условиях высшего учебного заведения.

Библиографический список

1. *Борытко Н.М.* Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
2. *Бочарникова Т.Ф.* Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2013. – 232 с.
3. *Гончаренко С.У.* Методологічні характеристики педагогічних досліджень // Вісник Академії пед. наук України. – 1993. – № 1. – С. 11–23.
4. *Гончарова О.А.* Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2008. – 259 с.
5. *Деркач А.А.* Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
6. *Дорогих Р.В.* Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії: дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2011. – 246 с.
7. *Ефремова О.И.* Формирование игровой компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки // Науч. журнал «Хабаршы-Известия» КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – 2013. – Вып. 3 (30). – С. 18–24.
8. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
9. *Козловська І.* Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 1999. – № 4. – С. 73–79.
10. *Кондрашова Л.В.* Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
11. *Подласый И.П.* Педагогика: новый курс: в 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 2008. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 2008. – 574 с.
12. *Сердюкова О.Я.* Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2011. – 283 с.
13. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
14. *Торунова Н.И., Кокташева Г.И.* Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 77–83.
15. *Єфремова О.І.* Використання ігрових технологій з метою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. – Луганськ, 2013. – Вип. № 3 (262). – С. 75–80.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Последовательная организация учебной деятельности для осуществления принципов профессионально-ориентированного обучения французскому языку студентов юридического профиля предусматривает овладение лингвострановедческой, социокультурной, коммуникативной и профессиональной компетенциями. Целью обучения является способность студента использовать французский язык для решения актуальных профессиональных задач. Одной из основных задач дисциплины «Французский язык» является систематизация знаний на основе дидактических методик по практическому владению языком как средством социальной и профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, французский язык, студенты-юристы, юридическая терминология, аутентичные материалы, перевод юридических документов, Интернет-технологии.

Социально-экономическая и политическая ситуация в российском обществе предъявляет новые требования к содержанию образования в высшей школе. Инновационные технологии вузовского образования ориентируются сегодня на формирование специальных знаний, умений и опыта деятельности, что, согласно новому образовательному стандарту (ФГОС), составляет набор общекультурных и профессиональных компетенций, овладение которыми характеризует самостоятельность будущего специалиста во всех областях знаний и, в частности, в области юриспруденции.

В данном контексте мы разработали комплекс дидактических приемов в преподавании иностранного языка на юридическом факультете, включающий новые методы обучения наряду с традиционными методиками. Предлагаемая модель базируется на понимании того, что студент является деятельным участником социокультурного образовательного пространства, а его активность обусловлена состоянием успешности его деятельности.

Профессионально-ориентированные технологии обучения студентов-юристов нового поколения направлены не только на качественные изменения в системе правового образования и овладения обучающимися профессиональной и коммуникативной компетентностью, но и на параллельное овладение иностранным языком, где целью обучения выступает способность студента использовать иностранный язык для решения актуальных профессиональных задач.

Справедливо отметить, что проблема профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам не нова. Она находится в центре внимания целого ряда современных ученых и приобретает все большее значение. К настоящему времени сложились определенные теоретические предпосылки для исследования проблем, связанных с освоением иностранного языка, социокультурных и дидактических аспектов формирования языковой компетенции и лингвистической куль-

туры (В.С. Виноградов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Ю.Н. Караулов, М.В. Китайгородская, А.А. Леонтьев, С.Д. Мартынов, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, Э.А. Уткин и др).

Обобщающая идея этих исследований заключается в следующем: в свете компетентностной образовательной парадигмы обучение иностранным языкам является одной из фундаментальных задач общего и высшего профессионального образования. Анализ существующих методик и научных исследований, а также педагогическое осмысление проблемы указывают на особую актуальность выявления личностно-развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык», поиска путей для создания ее обновленной модели, повышения качества образования. Вместе с другими гуманитарными дисциплинами иностранный язык составляет основу общеобразовательной подготовки специалиста. Она обладает рядом особенностей и дидактических достоинств, позволяющих: развивать у студентов логику, рациональность и системность мышления, тренировать мыслительный аппарат.

Главной целью профессионального обучения является формирование личности специалиста, эффективно осуществляющей трудовую деятельность. Иными словами, оно должно обеспечить не только овладение совокупностью знаний и умений, включая коммуникативную компетенцию на изучаемом иностранном языке, но и формирование профессионально значимых качеств личности, что усиливает и делает значимым социальный аспект любого профессионально-ориентированного обучения [2].

Достаточный уровень иноязычной подготовки студентов правовых специальностей в значительной степени облегчает возможность использования иностранного языка в качестве инструмента профессионального общения и средства получения новых специальных знаний. Как следствие, владение иностранным языком может способствовать эффективной интеграции отечественного юридического опыта на международной арене.

Курс французского языка является важной составляющей программы подготовки будущих специалистов в сфере юриспруденции. Он погружает их в межкультурный контекст, формирует и совершенствует коммуникативную и профессиональную компетенции, помогает развивать творческое мышление, расширяет кругозор, усиливает успешную социализацию студентов.

В связи с этим является весьма актуальным и рассматриваемый аспект проблемы освоения французского языка в заданных условиях.

Разрабатывая программу преподавания французского языка в сфере юриспруденции, мы руководствовались регламентирующими материалами в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 40.03.01 – Юриспруденция, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации и учебным планом подготовки бакалавров, а также «Общеввропейской классификацией компетенций владения иностранным языком».

Целью дисциплины «Французский язык» является развитие у студентов способности сознательного отбора языковых средств с учетом структурных, лексико-грамматических и стилистических особенностей языка, формирование навыков целостного видения текста, умение оценивать эквивалентность используемых средств в аспекте их соответствия коммуникативной цели и смысловой структуре текстов. Всесторонняя подготовка юристов имеет своей основной целью формирование активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, обладающей эрудицией, культурой. Подготовка будущих специалистов предполагает овладение лингвистической, лингвострановедческой, социокультурной, коммуникативной, учебно-познавательной и лингвометодической компетенциями.

Одной из основных задач курса «Французский язык» является дальнейшая систематизация знаний, полученных ранее в средних учебных заведениях, а также дальнейшая работа по формированию навыков диалогической и монологической речи на базе аутентичных учебных текстов юридической направленности, обучению практическому владению языком как средством социальной и профессиональной коммуникации. Поставленная задача предполагает овладение студентами всеми видами речевой деятельности – говорением, чтением, аудированием, письмом в ситуациях официального и неофициального общения.

Условиями профессионально-ориентированного обучения французскому языку студентов юридических специальностей является способность обучаемых концентрировать внимание на тесной взаимосвязи обеих дисциплин, улавливать смысл новых слов и выражений, научных терминов, специальных понятий, относящихся к сферам профес-

сиональной деятельности, то есть, к формированию профессионального тезауруса.

При отборе и организации текстового материала и заданий к нему для студентов юридических специальностей мы преследовали цели как предметно-содержательные, так и познавательные. Это ведет к овладению студентами новых знаний, к формированию новых способов деятельности, новых мыслительных и практических операций и приемов, то есть поднимает обучаемых на более высокую степень познания [8, с. 203].

Специфический язык каждой науки является когнитивным. Мы разработали комплекс специальных текстов и заданий для студентов-юристов с целью развития культуры профессиональной речи на французском языке у будущих специалистов, предназначенных для работы с терминологией, символикой, со словесно-логическими конструкциями, разнообразными тестами на французском языке. Семантический анализ текстов различных стилей в рамках заданной тематики позволяет выделить определенные классификационные группы специфических понятий и терминов [6, с. 197]. Фактологической базой этого комплекса являются тексты, составленные на основе оригинальных источников, а также материалов глобальной сети Интернет: *Le droit romain. Les institutions romaines. Les institutions à l'époque républicaine. La justice civile. La justice criminelle. Le pouvoir exécutif. Le pouvoir législatif. Le pouvoir judiciaire. L'ordre administratif. La cour de justice. Le complice. La peine. La prison. Les institutions européennes. Comment le parlement et le conseil adoptent conjointement les lois européennes* и др.

Студентам предлагается также в качестве дополнительного внеаудиторного задания подобрать к любой, из перечисленных тем, материалы, не фигурирующие в данных текстах и на их основе составить свое авторское видение темы. При этом допускается использование любой справочной, учебной, публицистической или художественной литературы, Интернет-ресурса и т.д. Успех выполнения заданий зависит в целом от подготовленности студента, от когнитивно-мотивационных, деятельностных и личностных факторов в обучении французскому языку [7, с. 297].

Для формирования межкультурной компетенции необходимо также включение студентов в разнообразные ситуации иноязычного общения, начиная с элементарных учебных ситуаций и кончая реальным общением с носителями изучаемого иностранного языка.

Во внеурочное время студенты готовят ролевою игру или ситуацию на профессиональную тему, а затем представляют их во время занятия. По окончании представления материала следует обсуждение и обмен впечатлениями на французском языке. Опыт такой работы студентов дает

возможность услышать и проанализировать речь обучаемого не только преподавателям, но и студентам в аудитории, расширяя возможности вариативности использования речевых конструкций и стилистических оборотов.

Основная задача, стоящая перед студентами, заключается в создании сюжета и ситуаций эффективного межличностного и межкультурного взаимодействия персонажей с учетом речевых, в том числе фонетических особенностей, социальных стереотипов речевого поведения и восприятия, распространенных во франкоязычной лингвокультуре. Предлагаемая форма работы обеспечивает активную самостоятельную деятельность всех членов студенческой группы, направленную на получение практического результата, реализует принцип междисциплинарной интеграции в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам [9].

Подготавливая материал к разработке ситуаций, диалогов, деловых или ролевых игр, «круглых столов», кейс-заданий, других интерактивных методов обучения, от преподавателя требуется составить для обучаемых перечень юридически релевантных понятий, которыми придется оперировать. Эти понятия могут быть выражены в самой общей форме, а могут быть связаны с конкретными событиями или ситуациями.

Приведем примеры некоторых юридических терминов, понятий на русском и французском языках, которые мы включаем в методическую разработку различных разговорных тем, ситуаций, диалогов и т.д.

Акты гражданского состояния – les actes de l'état civil; апелляция – l'appel; государственный арбитраж – l'arbitrage d'État; арест – l'arrestation; государственная власть – le pouvoir d'Etat; законодательная власть – le pouvoir législatif; исполнительная власть – le pouvoir exécutif; подать жалобу – déposer une plainte; заключенный – un prisonnier; свод законов – le code; гражданский иск – l'action civile; высшая мера наказания – la peine capitale; обвинительный приговор – le verdict de culpabilité; подсудимый – un inculpé, un accusé; помилование – la rémission, la grâce; международное право – le droit international; уголовное право – le droit criminel; правосудие – la justice; презумпция невиновности – la présomption d'innocence; состав преступления – le corps du délit; оправдательный приговор – l'acquiescement; смертный приговор – un arrêt de mort; привести приговор в исполнение – exécuter un arrêt; смертная казнь – la peine de mort; суд (государственный орган) – le tribunal, la cour; суд присяжных – la cour d'assises; тюремное заключение – l'emprisonnement, la détention; убийство – un assassinat, un meurtre, un homicide; произвести экспертизу – expertiser, faire l'expertise; юриспруденция – la jurisprudence; юрист – le juriste, le légiste; юстиция – la justice и т.д.

Приведенные примеры есть лишь малая часть всех понятий и юридических формул, используемых нами в процессе обучения студентов-юристов французскому языку.

Усвоение профессиональной терминологии, умение ее правильно использовать, навыки, приобретенные в процессе изучения конкретной правовой дисциплины, должны быть трансформированы в изучаемый иностранный язык. Такой подход предполагает побуждение обучаемых к сравнению и сопоставлению понятий и собственно языков (русского и французского), выявлению черт сходства и различия между ними.

Справедливости ради, необходимо отметить тот факт, что почти вся юридическая терминология произошла от древнеримского права – языка юриспруденции, терминологический арсенал которого почти полностью состоит из латинских выражений, так называемых юридических римских формул и изречений. Французский язык корнями уходит в латынь, в нем большинство юридических терминов имеет колоссальное сходство с латинскими, поэтому студенты, изучающие латинский (обязательный для юристов) и французский языки, способны легко усваивать лексический материал.

Взаимопроникающее межъязыковое обучение предполагает при параллельном изучении иностранных языков максимальное взаимное использование их языковых аналогов для переключения с языка на язык на любой стадии овладения соответствующими языковыми явлениями [1].

Знания терминологической правовой системы в содержание обучения включаются образцы устного делового общения, отражающие наиболее распространенные ситуации с использованием типового набора интенциональных, конвенциональных и эмоциональных высказываний. В деловом общении ставится определенная цель, направленная на достижение требуемого результата. Речь идет о штампах, клише, стандартных формулах и выражениях, которые используются говорящими в деловом общении. Речевые формулы-клише и конструкции служат ориентации на вежливое общение и регуляции взаимодействия партнеров, выбираемые в соответствии с обстановкой, тональностью и ситуацией общения [3].

В дидактической системе профессиональной подготовки студентов-юристов немаловажную роль играет работа по переводу специализированных текстов, правовых документов и других материалов с французского языка на русский и наоборот. Работа с переводом – один из видов профессионального использования французского языка, являющийся важной составляющей при обучении студентов неязыковых специальностей. Обучение переводу способствует развитию и совершенствованию поликультурной личности, признание и ува-

жение культуры других народов, а также воспитывает бережное отношение к родному языку.

Особенности перевода юридических документов осложняются тем, что они имеют четко определенную форму, которая должна быть трансформирована при переводе на другой язык. Для эффективного регулирования текста правового документа важна четкая передача сути его содержания и регламентирующих положений.

У каждого языка – свой языковой материал. Перевод, как важнейший способ межкультурной коммуникации, связан с необходимостью опираться не только на культурные традиции, но и на речевые стандарты другого языка. Типы текстов определяют подход и требование к переводу, влияют на выбор приемов перевода и определение степени эквивалентности перевода оригиналу.

Для преподавателя оценка точности перевода франкоязычного материала представляет определенную сложность. Французский язык является полисемичным и обладает развитой терминологической системой. Буквально каждое слово или понятие имеет несколько значений. В силу этого фактора для достижения правильности перевода текста профильной направленности необходимо включать логичность мышления и безусловное знание специфики предмета. Здесь важно развитие когнитивных процессов в творческом поиске решения. Давая оценку работе студента при выполнении заданий по переводу, преподавателю необходимо учитывать степень его самостоятельности, исключение плагиата, недопустимость бесконтрольного и бессознательного использования электронного переводчика.

Существенным показателем обучения французскому языку студентов юридического профиля является наличие в учебном процессе инновационных дидактических приемов, способствующих формированию профессиональных компетенций и в on-line режиме. Это вызывает необходимость перемещения акцентов в обучении на развитие навыков общения на профессиональные темы и ведения дискуссий с использованием одного из наиболее оптимальных стратегических приемов – коммуникационных Интернет-технологий.

Расширение технических возможностей компьютера и цифровых образовательных ресурсов, повсеместное использование сети Интернет позволяют внести коррективы в формы и методы обучения иностранным языкам, помогают интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствуют повышению мотивации к предмету, дают возможность избежать субъективной оценки. Они обеспечивают высокое качество подачи материала и используют различные коммуникативные каналы (текстовой, звуковой, графический, сенсорный и т. д.).

В этой связи нельзя не остановиться на освоении методов дистанционного иноязычного об-

учения, которое может быть как альтернативой традиционному получению знаний, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющем «классические» формы организации образовательного процесса [4]. Дистанционное обучение переживает период своего расцвета, сопровождающийся обширным применением на практике и социологическими исследованиями по обоснованию повышения его эффективности [5]. К настоящему времени уже сложились более четкие представления о системе дистанционного обучения как о социокультурном феномене и его возможностях на общедоступном уровне и на уровне профессионального юридического образования.

В силу своей эффективности профессионально-ориентированные методики могут быть использованы и для заочной формы обучения курса французского языка в сфере юриспруденции. Профильный курс в научно-популярной форме знакомит студентов с таким явлением, как франкофония, со статусом французского языка в общественной жизни и мировой культуре; ориентирует обучаемых в мире современных профессий, связанных с использованием французского языка; синтезирует французского языка со знаниями по ряду дисциплин и специальностей.

В заключении отметим, что последовательная организация учебной деятельности для осуществления принципов профессионально ориентированного обучения французскому языку предусматривает:

1) интеграцию дисциплины «Французский язык» в общий курс профессиональной подготовки направления «Юриспруденция», что подразумевает владение навыками, полученными в курсе изучения специальных дисциплин с использованием иностранного языка как средства получения аутентичной профессиональной информации;

2) отбор материала, формирующего лингвистическую познавательную компетенцию и отражающего языковую сущность профессиональной речи специалиста – стилиобразующие элементы и формулы профессионального языка юриспруденции;

3) применение интерактивных форм обучения в подготовке и проведении практических занятий по французскому языку, т.е. использование в качестве основных форм организации профессионального общения коммуникативно-ситуативных установок, деловых и ролевых игр, презентаций, проблемных ситуаций, кейс-заданий, и др.;

4) организацию работы по переводу специальных текстов и юридической документации с соблюдением определенной степени эквивалентности перевода оригиналу;

5) использование в образовательном процессе коммуникационных Интернет-технологий и методов дистанционного иноязычного обучения.

Библиографический список

1. Алтонен А.Л. Взаимопроникающее обучение грамматическим явлениям латинского и английского языков: дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 1997. – 189 с.
2. Лавренко М.М. Профессионально-направленное обучение студентов юридического профиля // Вестник «Филологические науки». – М.: МГОПУ, 2004. – № 1. – С. 41–42.
3. Пенина Л.С. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов юридического факультета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Pedagogica/77217. Doc (дата обращения: 22.05.2016).
4. Сидакова Н.В. Иностранный язык дистанционно: «pro» и «contra» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 149–152.
5. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования // Вестник Костромского государственного университета им. А.Н. Некрасова. – 2014. – № 4. – С. 189–192.
6. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1 (16). – С. 196–199.
7. Сидакова Н.В. Содержательные особенности обучения иностранному языку в контексте формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 5. – С. 293–299.
8. Сидакова Н.В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета им. А.Н. Некрасова. – 2014. – № 5. – С. 201–204.
9. Шишмолина Е.П., Абрамова И.Е., Ананьина А.В. Социолингвистический подход к обучению иностранному языку в вузе // Лингвистические и дидактические аспекты в преподавании иностранного языка: сб. науч. статей. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2015. – С. 70–72.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА В ЗЕРКАЛЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОЦИОЛОГИИ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье анализируются проблемы влияния различных институтов социального воспитания на формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества. Характеризуются важнейшие компоненты и результаты диагностики сформированности этнокультурной идентичности подростков и юношества. На основе результатов собственных эмпирических исследований показано осложнение процессов инкультурации молодежи, формирования ее этнокультурной идентичности в современном полиэтничном мире. Полученные статистические данные свидетельствуют о наличии устойчивой тенденции нарастания ксенофобии, экстремизма, националистических настроений в подростково-молодежной среде.

Особое внимание в статье уделено мерам по обеспечению продуктивной социализации подростков и юношей, обосновывается необходимость ретрансляции подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизации, акцентируется внимание на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры; обеспечении условий для интеграции подростков и юношества в единую социальную общность, восстановлении идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры.

Ключевые слова: философия образования, социальная педагогика, средовой подход в социальном воспитании, социализация, инкультурация, этнокультурная идентичность личности, культурная трансмиссия, патриотизм, гражданственность личности, гражданское общество.

Интеграция полиэтничного населения в единую нацию – одна из ключевых проблем российского государства. Поэтому важную роль в ее разрешении играет разработка целостной социально-педагогической системы формирования этнокультурной идентичности с учетом этнокультурных особенностей, ведь именно подрастающее поколение является основной питательной средой для распространения экстремистских идей. Проблемы идентичности составляют существенный пласт в научных трудах, посвященных проблемам инкультурации личности, ее социализации. Эриксон был одним из первых исследователей, обратившихся к анализу «кризиса идентичности». Этнокультурная идентичность – сложный социальный и психологический феномен, обусловленный потребностью каждого индивидуума в получении представлений о самом себе и «своем месте» в мире; в обретении единства с окружающей его действительностью, которое можно достичь посредством включения в культурное символическое пространство локального социума при использовании различных форм замещения (политической, религиозной, языковой общности и др.) [11, с. 24].

Этническая идентичность представляет собой один из компонентов идентичности социальной и имеет свою структуру, которая содержит в себе ценностно-ориентировочный, когнитивный, поведенческий, эмоционально-оценочный, аффективный компоненты [10, с. 275–329].

Как же выглядит реальная ситуация с формированием этнокультурной идентичности современных школьников и студентов? Как они восприни-

мают и оценивают этнотипичное в себе и своих сверстниках на фоне глобальных изменений облика современного мира? Мы провели опрос старшеклассников и студентов курских вузов (n=4700), в ходе которого использованы «Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева); «Шкала оценки выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева); методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева); шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков. Рассмотрим подробнее полученные результаты.

«Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева) позволяет осуществить оценку эмоциональной окрашенности (валентности) этнической идентичности. Наши эмпирические материалы показывают, что небольшая часть молодых людей (12% опрошенных старшеклассников курских школ и студентов курских вузов) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают чувство стыда; 45% респондентов безразличны. На вопрос: «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?», 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены в ответах на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»? 93% респондентов ответили «да, согласен».

Полученные нами данные говорят о том, что у молодежи практически отсутствуют установка

на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам русского мира. В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина.

Со школьниками и студентами были проведены беседы, в которых уточнялись детали их этнокультурной идентичности: «Какие чувства вызывает у тебя этническая принадлежность к своему народу?». 12% респондентов ощущают крайне негативные переживания к своему народу и собственной принадлежности к нему. Эти ощущения выражаются в проявлении чувства ущемленности или даже униженности. 18% респондентов не испытывают никаких чувств по отношению к своему народу, свидетельствуя об отстраненности, отсутствии интереса к социальной жизни собственной этнической группы. 42% респондентов отмечают чувство «спокойной уверенности» в своей национальности, с глубоким уважением относятся к почитанию традиций, знают родной язык, поддерживают прочную связь с родственниками; 28% респондентов чувствуют гордость за свой народ, его традиции и обычаи, но при этом считают свой народ единственно уникальным и некорректно выражают свое отношение к представителям других этносов. Анализируя полученные результаты, отметим нарастание позитивности чувств от самых негативных (таких как ущемленность и униженность) к гиперпозитивным (например, гордость). Эти чувства по своему содержанию являются отрицательными и не способствуют закреплению позитивного самосознания молодежи в процессе формирования этнокультурной идентичности. А критерием нормы является именно чувство «спокойной уверенности».

«Шкала выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева) позволила оценить, насколько юношество ощущает себя представителями своего народа и носителями своей культуры. При этом респондентам необходимо было указать в анкете свою национальность. Оказалось, что 51% респондентов слабо ощущают или вовсе не ощущают принадлежность к своему народу, а значит, их этническое самосознание размыто, сформировано недостаточно. Чувство этнической принадлежности в границах нормы отмечается лишь у 49% респон-

дентов, ощущающих себя представителем своей народности в полной мере. Практически половина, принявших участие в нашем исследовании, нуждаются в организации целенаправленной работы по формированию этнокультурной идентичности.

«Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А.Н. Татарко и Н.М. Лебедева) строится на основе двух шкал. Первая шкала создана для оценки эмоционального компонента этнической идентичности, точнее, эмоциональной окрашенности (валентности) этнической идентичности. Вторая шкала призвана дать оценку тому, насколько ясно респондент ощущает себя представителем своего народа.

Респондентам предлагалось выразить степень своего согласия или несогласия с имеющимися в методике утверждениями. Анализ полученных результатов позволил выделить следующие характеристики: 45% опрошенных положительно относятся к своей национальности, испытывают чувство гордости при любом упоминании о ней; хорошо владеют родным языком (как устно, так и письменно); всегда ясно осознают свои этнические корни, соблюдают национальные традиции и обычаи в своих семьях. Кроме того, они испытывают чувство радости при осознании себя представителями именно своего народа и даже выражают стремление «не смешивать разные нации в одной семье»; 19% респондентов обладают знаниями о своей принадлежности к этнической группе, владеют родным языком, но уже только на разговорном уровне, в целом положительно относятся к своему народу, но интерес к обычаям и традициям несколько ниже, нежели у первой группы; 36% респондентов имеют ряд особенностей – у них отсутствует четкое представление о своей этнической принадлежности, они испытывают дискомфорт при разговорах об их этнической группе. В семьях слабо соблюдаются традиции и обычаи. 14% отметили, что если бы у них появилась возможность сменить национальность, они бы непременно этим воспользовались. Этот факт напрямую свидетельствует о негативном отношении к собственной национальности и отсутствии сформированности этнического самосознания, этнокультурной идентичности части юношества.

Использование опросника О.Л. Романовой позволяет выявить степень информированности юношества о существовании различных этнических общностей, их особенностях и различиях, знания о собственной этнической группе, об этнической принадлежности – своей и родителей. Респондентам предлагалось выразить свое согласие / несогласие в соответствии с предложенными утверждениями. Нами были получены следующие результаты. У 67% респондентов отмечается устойчивый интерес к истории и культуре своего этноса; они считают, что представители одной

национальности должны между собой общаться только на родном языке; чувствуют гордость, когда слышат о достижениях представителя своей этнической группы; одновременно с этим, придерживаются мнения о том, что в дружбе и браке следует ориентироваться на национальность человека. 18% опрошенных с уважением относятся к своей и другим национальностям, считая при этом, что в общении с людьми нужно ориентироваться на их личностные качества, а не национальную принадлежность; также утверждают, что в многонациональном государстве у власти должны находиться представители разных национальностей. 15% респондентов не могут четко идентифицировать себя с конкретной этнической группой, не знают традиционного образа жизни своего этноса, не следуют национальным обычаям; и даже в ситуациях обвинения в адрес собственного народа, как правило, не относят это на свой счет. Полученные результаты свидетельствуют о невысоком уровне сформированности этнической идентичности шестой части респондентов.

Невысокая эффективность влияний образовательных учреждений на формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества связана, на наш взгляд, с целым рядом причин, среди которых не только отсутствие системности в этой работе, но не в меньшей степени – состояние социокультурной среды, отсутствие внятной социальной политики государства в этой сфере. «Одним из самых коварных и опасных с точки зрения последствий «реформ» является размывание этнотипичного в культуре этноса, усиление «кризиса идентичности» в сознании людей, особенно – молодежи. Идентичность, как известно, представляет собой набор личностных качеств человека, позволяющих ему осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично войти в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную, – референтную, комфортную, релевантную. Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода (Э. Эриксон), является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире [6, с. 134].

Известно, что «идентичность формируется в процессе социализации личности и обретает конкретные личностные характеристики и проявления, связанные с осознанием собственного Я, своей принадлежности к конкретному социуму, готовностью к реализации добровольно принимаемых на

себя функций и обязательств личности по отношению к социальной среде, способностью отвечать за результаты своего поведения и отношений. Помимо осознания собственной уникальности, неповторимости индивидуальных личностных качеств, внутренней целостности, для человека чрезвычайно важна социальная «солидарность» – «ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям» [5, с. 30]. Конечно, в некоторых учреждениях образования проблематика формирования этнокультурной идентичности детей и молодежи не остается без внимания, – есть примеры удачной реализации ряда акций и программ, ориентированных на развитие толерантного отношения воспитанников к «другим» этносам и культурам, накоплению опыта жизнедеятельности в поликультурном мире. Но такие акции все-таки не решают проблемы в целом, ситуация во многих регионах страны остается относительно напряженной, не стабильной. В процессе формирования этнокультурной идентичности возможны некоторые отклонения, сложности, проблемы. В частности, возможно возникновение синдрома «патологии идентичности», выражающегося в таких опасных состояниях как регрессия личности к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения [4, с. 31]. Как отмечает И.Е. Булатников, «эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, анонии, самоизоляции, толкают к суицидальным поступкам. И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня формирует чаще всего установку на лицемерие, ложь,

извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми» [1, с. 20–23]. Результаты исследований И.Е. Булатникова убеждают в том, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром» [1; 2; 3; 4].

К сожалению, социокультурная ситуация в обществе, неконтролируемое влияние СМИ, телевидения, социальных сетей и Интернета оказывают в целом негативное влияние на формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи. «Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций, усугубляющих преодоление юношеством кризиса идентичности, является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности. Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы. Для таких молодых людей всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры представляются как обременительная и ненужная деятельность. Они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил, – их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов, – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов. Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений. В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия «социального декаданса», за которой неизбежно следует моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи ее с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними» [7, с. 15].

Патриотизм и гражданственность рассматриваются исследователями в ряду важнейших социально-нравственных качеств личности [1–4]. В частности, И.Е. Булатников использовал уди-

вительно простую методику «Пословицы», через которую выявлял жизненную позицию респондентов. Полученные им исследовательские материалы свидетельствуют: молодежь уверенно дрейфует в сторону глобализирующейся культуры, под давлением которой растворяются, уходят в небытие многие локальные культуры «малых» и «больших» этносов. На их место приходит «универсальная», американизированная «массовая культура», в которой исчезает национально-типичное, особенное, уникальное; на место традиционного приходит нечто обезличенное, обесмысленное, обезценное. Напомню, исследователь предлагал респондентам выбрать из 40 пословиц и поговорок лишь 5, наиболее близких им, в которых наиболее полно отражалась жизненная позиция, социальное кредо старшеклассников и студентов. Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жизненную позицию юношества. «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «Что наша честь, если нечего есть?» (93%); «Работа – не волк, в лес не убежит» (93%); «От трудов праведных не нажить палат каменных» (93%); «С волками жить – по-волчьи выть» (83%); «Стыд – не дым, глаза не выест» (81%); «Своя рубашка ближе к телу» (79%); «Скупость – не глупость» (76%); «Не делай добра – не получишь зла» (73%); «Говоришь правду – теряешь дружбу» (67%); «Две собаки грызутся – третья не лезь» (48%). Обращает на себя внимание и то, что значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок русского народа, в которых выражается традиционная социальность русского человека, не получили массовой поддержки у старших школьников и студентов и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9%); «Правда – в огне не горит и в воде не тонет» (3%); «Где родился – там и пригодился» (3%); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (2%); «Родина – мать, умей за неё постоять» (2%); «Чужое добро впрок не пойдет» (2%); «Бедность – не порок» (1 человек); «Не в деньгах счастье» (1 человек). Эта часть опроса убедительно показывает, что в сознании молодежи происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, старшеклассники и студенты сохраняют понимание традиционных черт истинно русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой, – становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «Homo homini lupus est»... [2, с. 30–31].

И.Е. Булатников резюмирует: «Понятно, что состояние гражданского общества зависит от состояния основополагающих нравственных идей, ценностей, смыслов, функционирующих в конкретных исторических реалиях, в условиях рыночных отно-

шений. Для современного образования этический базис имеет особое значение, потому что он не терпит пустоты, не терпит лжи и цинизма по отношению к собственному прошлому и будущему, не позволяет иронии над опытом предков, не допускает разрыва межпоколенного диалога, и как следствие, угасания исторической памяти, нигилизма в наследовании культурных традиций. Между тем, различие смысловых установок поколений отцов и детей, старших и младших обретает в последнее время критический характер и ставит под угрозу успешность передачи социокультурного опыта, продуцирует конфликты и отчуждение. Преодоление противоречий между поколениями возможно при условии определения общей стратегии развития социума и его важнейшей подсистемы самовоспроизводства – образования, разработки и предъявления обществу реального плана реформ, в реализации которого принимают участие все субъекты гражданского общества» [4, с. 18]. И.Е. Булатников пишет: «Важнейшей сущностной характеристикой результатов деятельности системы образования выступает *ценностно-мотивационное ядро* человека культуры, гражданина, патриота, субстанция которого в духовности, что предполагает бескорыстие, жертвенность, ответственность, преданность в служении своему Отечеству, своей Родине, своему народу, – именно эти качества человека и гражданина являлись во все времена российской истории главными ориентирами-регуляторами социальной деятельности личности, ее общественного служения, ее самореализации, самого смысла и предназначения человеческой судьбы конкретной личности, ее отношения к собственной миссии в жизни [4, с. 20]. Этический базис нынешней молодежи отчетливо проявляет себя в многочисленных надписях, граффити, оставляемых на стенах домов, подъездах, в лифтах, определенно выражающих гражданскую и патриотическую позицию юношества: «Твоя страна – твоя тюрьма»; «Россия – для русских!». Такой «патриотизм» неизбежно ведет к уже апробированному в мировой и в нашей собственной национальной истории событиям. Эти процессы с неизбежностью порождают самоизоляцию этноса, его отчуждение от общечеловеческих культурных смыслов и нормативов. Следовательно, не в отчуждении и самоизоляции состоит смысл подлинного патриотизма и гражданственности, а в деятельной заботе о своей стране, в преданной и бескорыстной любви к ней.

В этом плане особенно важны этические основания, формируемые в сознании личности системой образования: «Этические основания русского образования самым непосредственным образом проявляются в наборе важнейших личностных качеств молодых людей, образующих всю социальность личности, ее гражданскую позицию, отношение к другим людям, к своей стране и своему народу.

Понятно, что важнейшими среди социальных качеств личности оказываются *патриотизм и гражданственность*, базовыми проявлениями которых являются: чувство Родины (ощущение связи с Родиной) и преданности ей, основанной на традиционных принципах общинности, коллективизма, соборности, артельности, кооперации, инициативы, взаимной ответственности; отношение к Родине (позиция в пространстве-времени актуального существования индивида в континууме малой и большой Родины); безграничная вера и деятельная, практическая любовь к Родине и народу как творческий акт духовного самоопределения личности патриота; гордость за героическое прошлое Отечества, великодушие к судьбоносным периодам его истории, приверженность идеалам, ценностям и традициям своего народа, чувство долга перед Родиной, готовность защищать, сохранять и приумножать честь и славу своего Отечества; служение сокровенным интересам Отечества (включающим защиту физической, территориальной, политической, культурной целостности государства, сбережение нации); ответственность за судьбу Родины и своего народа, за их будущее, стремление использовать свои собственные силы в сохранении и приумножении её славы; представление о своей стране как о субъекте мировой системы, целостном, фундаментально неизменном государственном образовании; преодоление личного, национального и религиозного эгоизма, высокий уровень личной нравственности и духовности; неприятие антиподов патриотизма – измены, потребительского космополитизма, личного и группового эгоизма, ксенофобии, национальной ограниченности, замкнутости, шовинизма, самообольщения, самообожания; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности, идущие во благо Отечества [4, с. 14–35].

Наши исследования показывают устойчивые тенденции нарастания негативных явлений в подростково-молодежной среде, осязаемый рост экстремизма, националистических настроений. Здесь мы солидарны с позицией И.Е. Булатникова, который охарактеризовал в своих работах тенденцию социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия; тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи; тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов; тенденция «омассовления» социального воспитания школьников и студентов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи; тенденция размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества и др. [1, с. 21]. Необходимость преодоления этих тенденций, их

минимизации может и должна составлять важный аспект деятельности образовательных учреждений, социального и профессионального воспитания будущих граждан России.

Вполне конструктивный ряд мер, которые призваны помочь изменить ситуацию в социальном воспитании, обеспечить формирование социально и нравственно зрелых граждан России: «Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений. Думается, что задача сохранения национальной культуры, целостности и независимости Отечества, требует решительных и неотложных мер, связанных с укреплением общественной морали, интеграции усилий всех субъектов, способных обеспечить целенаправленные социально-педагогические влияния на сознание, чувства и поведение вступающего в жизнь поколения молодежи, ориентируя ее на истинно нравственные ценности и смыслы, формируя устойчивые навыки творения добра и красоты в окружающем мире» [1, с. 22]. Среди этих мер – укрепление института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина; интенсификация и обеспечение условий для продуктивности межпоколенного взаимодействия, естественной ретрансляции совокупного социокультурного опыта этноса; ретрансляция подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизация, акцент на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры; всемерная интеграция детей и подростков в единую социальную общность, восстановление идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры; целенаправленное формирование в детях и подростках этнокультурной идентичности, гордости за свою этническую принадлежность, освоение и соблюдение национальных культурных традиций и обычаев; пропаганда средствами образования и через СМИ традиций и норм национальной культуры, формирование уважительного отношения к национальной истории; восстановление ценности семьи, материнства, отцовства; ценности общественно-полезного труда, человека труда; восстановление ценности воинства, воинской славы, пропаганда примеров подлинного воинского мужества и героизма; восстановление ценности гражданственности и патриотизма, бескорыстного служения Отечеству [3, с. 67]. Обратим внимание на очень важный вывод И.Е. Булатникова: «Просчеты в социально-нравственном воспитании сегодня обернутся – уже в обозримом будущем! – неизбежным разрушением всей социальности человека, всей системы его смысло-жизненных координат, падением в бездну всех табуированных норм и границ социально одобряемого поведения и отношений. Человек в этом случае превратится в животное, ста-

нет хищником, для которого останутся всего лишь несколько внутренних регуляторов поведения – голод и инстинкт размножения... Вернуть человеку человеческое может лишь соблюдаемая всеми, одинаково значимая для всех, признаваемая всеми членами социума общественная мораль» [2, с. 31].

Библиографический список

1. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры: Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева / под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. – М.: Изд-во «АИРО-XXI», 2015. – С. 11–27.
2. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
3. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
4. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
5. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
6. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 131–137.
7. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
8. Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. – Курск: Мечта, 2013. – С. 5–19.
9. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II. – № 5. – С. 18–23.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Норма, 2013. – 329 с.
11. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 620 с.

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК РЕСУРСА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ*

В статье анализируются подходы к проблеме психологической безопасности образовательной среды и ресурсов данной безопасности. Межличностные отношения рассматриваются как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды, а также определяются индикаторы эффективных межличностных отношений в данном аспекте. Представлены результаты эмпирического исследования содержания страхов и опасений студентов-первокурсников, а также анализ влияния уровня межличностных отношений на снижение страхов и опасений студентов. Рассмотрены личностные качества, которые могут способствовать или мешать установлению эффективных межличностных отношений. Проанализированы составляющие эмоционально безопасной и эмоционально небезопасной образовательной среды.

Ключевые слова: межличностные отношения, ресурс эмоциональной безопасности, экспертная оценка, индикаторы, эмоционально безопасная образовательная среда.

Создание безопасной среды в образовательном учреждении может опираться на различные основы, но, как видится автору, и показывает опыт профессиональной деятельности, одним из ключевых условий в этом процессе становятся межличностные отношения. Новый виток жизнедеятельности практически для каждого человека сопряжен с появлением тревоги по поводу будущего и своего состояния в нем. Не являются исключением и студенты, поступившие на первый курс высшего учебного заведения. Ожидания разных сторон новой жизнедеятельности почти у всех из них вызывают тревоги и опасения, иногда выражающиеся в устойчивой эмоции страха. Подтверждением тому могут служить результаты исследований страхов и опасений студентов 1 курса НГПУ, проводимых авторами уже более пяти лет, в первые дни учебы первокурсников в вузе.

Наличие устойчивых страхов у личности, исследователи характеризуют как параметр эмоционально не безопасной среды. Выделяются две составляющих эмоциональной безопасности: уровень отрицательных эмоций (индикатор – эмоции страха, тревоги) и уровень положительных эмоций (индикатор – эмоция радости) [7].

Обычно этот вопрос поднимается в составе более общей проблемы – проблемы безопасности образовательной среды для человека [7]. О значимости этой проблемы, необходимости приложения специальных усилий для создания педагогической среды, комфортной для своих субъектов, писал Д.И. Фельдштейн [8].

Проблема эмоциональной составляющей психологической безопасности образовательной среды – одна из актуальнейших, потому что эмоции часто оказываются причиной, как поведенческих реакций, так и когнитивных суждений [11].

В классическом определении под психологической безопасностью понимается такое состояние образовательной среды, которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии, с одной стороны, с другой, оно способствует удовлетворению потребностей субъекта в личностно-доверительном общении, с третьей, оно создает референтную значимость образовательной среды для ее участников, и в-четвертых, способствует психическому здоровью всех вовлеченных участников [6].

Поэтому расширение у личности количества выраженных страхов или опасений может свидетельствовать, в том числе, о наличии эмоционально (психологически) небезопасной среды.

Страх определяют как одну из базовых эмоций человека, он сигнализирует о состоянии опасности и зависит от многих внешних, а также внутренних, врожденных или приобретенных причин. Когнитивно сконструированные причины возникновения страха: чувство одиночества, отверженности, подавленности, угрозы самоуважению, чувство неминуемого провала, ощущение собственной неадекватности. Последствия страха: эмоциональные состояния неуверенности, сильное нервное напряжение, побуждающие личность к бегству, поиску защиты, спасения. Основные функции страха и сопутствующих ему эмоциональных состояний: сигнальная, защитная, адаптационная, поисковая [2].

Опасение – (от древнерусского опась – осторожность, защита) – предчувствие, мысленное «схватывание» угрожающей сути какого-то стимула или события; отличается от осмысления, которое предполагает значительную степень рефлексии, интерпретации и понимания тенденций [11].

Эмоциональная безопасность образовательной среды как считает И.А. Баева, это составная часть общепсихологической безопасности образователь-

* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-06-10447а.

ной среды, ее эмоциональный компонент. Главным критерий безопасной образовательной среды – то, что она обеспечивает формирование психического здоровья у всех ее субъектов и участников [6].

Эмоционально небезопасная среда означает наличие у субъекта отрицательных эмоций. Отрицательные эмоции по отношению к миру закономерно трансформируются в негативную оценку самого себя, своих способностей и возможностей, своего места в социуме, отрицательные эмоции ведут к занижению самооценки и пр. Поэтому в избыточной отрицательными эмоциями образовательной среде человек склонен говорить и думать о себе негативно, занижать свои способности и возможности [7].

Результаты (более 5 лет) исследований страхов и опасений студентов первого курса в первые дни учебы в вузе показывают, что около 60% студентов выражено опасаются проблем будущих отношений, в первую очередь с будущими сокурсниками, а также студентами старших курсов:

- боюсь не прижиться в коллективе;
- боюсь общения с малознакомыми людьми;
- опасаясь непонимания в группе;
- боюсь будущих отношений с одногруппниками, старшекурсниками;
- опасаясь проблем нахождения общего языка с одногруппниками;
- боюсь, что отношения в группе не «заладятся»;
- боюсь кого-нибудь обидеть;
- боюсь, что не найду друзей;
- боюсь агрессии со стороны одногруппников;
- неуважительного отношения старшекурсников;
- боюсь, что нужно везде участвовать, со всеми общаться;
- меня страшит, что я не приживусь в коллективе;
- беспокоит, как себя поставить в коллективе;
- боюсь того, что много новых людей;
- боюсь одиночества и непонимания;
- опасаясь того, что плохо знаю своих однокурсников;
- боюсь отношения группы ко мне;
- боюсь не влиться в коллектив;
- тревожит разделение в группе;
- опасения по поводу конфликтов в группе;
- боюсь не найти людей и отношения близких мне по духу.

Опасаются также несложившихся в будущем отношений с преподавателями (ок. 23%):

- боюсь отношений с преподавателями;
- я волнуюсь, о том, чтобы сложились отношения с преподавателями;
- тревожат будущие отношения с учителями;
- опасаясь не найти общий язык с преподавателями;
- боюсь, что не смогу понимать некоторых преподавателей.

Помимо названных, можно выделить выраженные страхи по поводу будущей учебы, сессий, экзаменов и т.п. (28%):

- боюсь, что буду плохо учиться;
- не сдать сессию;
- беспокоит новая система учебы;
- сессия!;
- опасаясь трудностей с успеваемостью;
- боюсь, что не смогу выдержать процесс учебы психологически;
- боюсь, что не хватит сил на все;
- боюсь, что мне осточертеет история...;
- боюсь не сдать сессию и, что отчислят;
- боюсь, что не смогу усвоить программу.

А также бытовых условий проживания в общежитии:

- боюсь грязи в общежитии;
- боюсь жизни в общежитии.

Присутствуют опасения не выполнить нормы учебной дисциплины (опаздывать на учебу из-за пробок и пр.) (12%):

- беспокоит правильная организация времени;
- боюсь, что буду опаздывать;
- боюсь, что не будет хватать времени;
- боюсь не успевать и плохо учиться.

Опыт работы со студенчеством показывает, что целенаправленно развивая межличностные отношения в студенческой среде, обучая студентов навыкам и технологиям установления эффективных межличностных отношений, мы тем самым улучшаем эмоциональные характеристики образовательной среды, что, в свою очередь, снижает количество и выраженность опасений и страхов студентов-первокурсников.

Т.Н. Березина считает, что для улучшения эмоциональных характеристик образовательной среды необходимо сделать две вещи:

- во-первых, снижать уровень отрицательных эмоций. Наиболее перспективно проводить работу с учебными, экзаменационными страхами и тревогами, чтобы снизить их психофизиологические последствия и возможный риск психосоматических заболеваний;
- во-вторых, повышать количество и качество эмоций положительных [1].

Поскольку именно отношения вызывают такой большой процент опасений у студентов первого курса, то вероятно именно отношения могут стать тем ресурсом, который улучшит эмоциональные характеристики образовательной среды. Но очевидно, что для того, что бы снизить уровень отрицательных эмоций личности студента, необходимо повышать информированность студентов о сути эффективных межличностных отношений и обучать технологиям выстраивания оптимальных межличностных отношений.

В качестве просветительской информации – студентов можно знакомить с исследованиями, на-

пример, Я.Л. Коломинского, которые он проводил в детско-подростковых коллективах, и в результате которых установил качества личности, повышающие привлекательность субъекта в общении и личных взаимоотношениях, а также качества – понижающие привлекательность личности в процессе межличностных коммуникаций [4].

К чертам, повышающим привлекательность личности в межличностных отношениях, автор отнес следующие: дружелюбие, общительность, готовность помочь, верность в дружбе, хорошие способности, внешняя привлекательность (или опрятность), чувство юмора (или веселость), самостоятельность, инициативность, богатство фантазии, умение хранить секреты.

К чертам, понижающим привлекательность личности в межличностных отношениях, автор отнес: грубость, замкнутость, молчаливость, жадность, лень, лживость, завистливость, неопрятный вид, неприятные привычки, небрежность, отсутствие способностей [4, с. 168].

Что касается эффективных технологий выстраивания оптимальных межличностных отношений, то к ним можно отнести технологию «волны отношений», о которой мы писали ранее [3].

Просвещение студентов по поводу оптимальных коммуникативных стратегий также приносит хороший эффект в построении межличностных отношений [9].

Кроме того, опыт организации воспитательной деятельности в педагогическом университете показывает, что при насыщении образовательной среды мероприятиями, способствующими творческой и интеллектуальной реализации личности, ускоряется процесс формирования эмоционально-благоприятных отношений в студенческой и студенческо-преподавательской среде, у студентов возникает целый комплекс положительных эмоций, которые, в свою очередь повышают эмоциональную безопасность образовательной среды [5].

Но, безусловно, при профессиональной организации условий для такого уровня отношений, необходима некая экспертная оценка эффективности данных отношений, четкое определение индикаторов эффективности. И, в данном случае, необходимо учитывать, в первую очередь, следующие индикаторы: изменившиеся отношения студентов по мере коммуникации – приближение от наличных реальных к идеальным желательным; новые сформированные потребности студентов, проявляющиеся в отношениях и поступках – потребности в поддержке другого, альтруизме, доброжелательности, выполнении общественно-полезных задач, сотрудничестве; расширение количества студенческо-преподавательских сообществ, в которых переживается опыт неформальных отношений с преподавателями и снимается страх коммуникации с ними.

Эффективные межличностные отношения, сложившиеся в процессе жизнедеятельности в вузе, позволяют студенту накапливать позитивный опыт решения личностных и межличностных проблем, что, в свою очередь, повышает их уверенность в себе, в межличностной коммуникации и формирует у личности преобладающий положительный эмоциональный настрой. Экспертная профессиональная оценка уровня отношений, позволяет оптимизировать условия по формированию эффективных межличностных отношений. Положительные эмоции, возникающие в ходе таких отношений, рожают кооперацию во взаимодействии, ощущение «переживания общей судьбы» и развивают эмоционально-безопасную образовательную среду.

Библиографический список

1. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2013. – № 3. – С. 16–22.
2. Горянина В.А. Психология общения. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
3. Киселев Н.Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 190–196.
4. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. – Минск.: Изд-во «Народная Асвета», 1969. – 239 с.
5. Ромм Т.А. Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник Костромского государственного университета им Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокенетика. – 2010. – Т.16. – № 2. – С. 11–15.
6. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 5–11.
7. Рубцов С., Березина Т.Н. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С.101–107.
8. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Мир психологии. – 2012. – № 1. – С. 204–220.
9. Чапля Т.В. Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 132–137.
10. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013 г. – 585 с.
11. Ruys K, Stapel D. The Secret Life of Emotions // Psychological Science. – 2008. – Vol. 19. – № 4, April.

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена описанию эмпирического исследования влияния характеристик образовательной среды военного вуза на формирование ценностных ориентаций курсантов. В ней приведены количественные результаты проведенного исследования и интерпретация полученных данных.

Ключевые слова: *ценность, ценностно-ориентированное воспитание, патриотические ценности, образовательная среда, образовательные потенциалы.*

Воспитание курсантов военного вуза ориентировано прежде всего на принятие личностью значения и уникальной роли их будущей профессии. Профессия офицера предъявляет высокие требования к личности работающего в ней профессионала. Ее идеологической основой является исторически сформировавшаяся система военно-патриотических ценностей, которая во многом отличается от общесоциальной системы ценностей. Ее ядро составляют идеи жертвенности, героизма, доблести, ответственности за жизни и благополучие мирного населения. Цели ценностно-ориентированного воспитания заявлены во всех документах, регламентирующих воспитательную деятельность в военных вузах, однако, проведенный нами анализ опыта воспитания свидетельствует о том, что косвенные средовые технологии редко используются в практической деятельности.

Особенности образовательной среды военных вузов и ее воспитательные потенциалы изучались в ряде диссертационных исследований последних лет. Так, А.В. Межуев изучал проблему формирования готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов [3]. Предметом работы А.О. Куратова стало формирование социальной грамотности в информационной образовательной среде военного вуза [1]. О.И. Малахов и Д.В. Романов исследовали потенциалы воспитывающей среды военного вуза [2; 4].

В рамках нашего исследования ставился вопрос: какие средовые факторы, а, в частности, какие условия и особенности образовательной среды военного вуза, могут обеспечить интериоризацию курсантами ценностей военной профессии.

Диагностика осуществлялась в контрольной и экспериментальной группах с помощью единых диагностических методик и процедур на одинаковых этапах их обучения в вузе. Поскольку контрольная группа включала себя курсантов специальности «Психология» набора 2006 года, а экспериментальная – набора 2007 года, то в контрольной группе все диагностические мероприятия проводились на год ранее. Численный состав групп на протяжении периода опытно-эксперимен-

тальной работы менялся по причине отсева курсантов за академические задолженности и по другим причинам. Так, на начальном этапе эксперимента контрольная группа включала в себя 164 курсанта, а на завершающем этапе – 159 курсантов; экспериментальная – 179 и 156 курсантов соответственно.

Для курсантов экспериментальной группы были целенаправленно созданы педагогические условия, среди которых:

- интеграция деятельности субъектов образовательной среды военного вуза в процессе проектирования ее ценностного содержания;
- целенаправленное погружение курсантов в ценностное содержание военной профессии на протяжении всего периода обучения в вузе;
- специально организованная подготовка субъектов педагогической деятельности к решению задач ценностно-ориентированного воспитания и использование для этого возможностей среды.

Для оценки средового воздействия на курсантов мы воспользовались перечнем событий и характеристик повседневной жизни в среде военного вуза, которые были составлены в ходе исследования, проведенного Д.В. Романовым [4]. Курсанту-выпускнику было предложено оценить каждое из предложенных событий или обстоятельств повседневной жизни по 10-балльной шкале. Исследовательская гипотеза состояла в предположении о том, что курсанты экспериментальной группы будут выше оценивать события, поскольку их ценностное содержание целенаправленно актуализировалось для них, рефлексивно обрабатывалось в разных воспитательных формах (табл. 1, 2).

По результатам оценки списка событий образовательной среды военного вуза можно сделать несколько заключений:

- к высокооцениваемым событиям в обеих группах относятся: Военная присяга, Победа в ВОВ (9 мая), Дни воинской славы, Династия (эстафета поколений), Встречи с ветеранами, Войсковая стажировка, Традиции и обычаи Российских войск;
- наиболее низко оцениваются: Выступление в праздничных концертах, Выпуск молодых офицеров, Романтика военной службы;

Таблица 1

События образовательной среды, приобщающие курсанта к ценностям профессии офицера

Событие	Оценка экспериментальной группы	Оценка контрольной группы	Различие значений
Военная присяга	8,2	7,3	0,9
Участие в военных парадах	6,3	6,4	-0,1
Победа в ВОВ (9 мая)	8,3	8,1	0,2
День Вооруженных Сил РФ	5,8	5,7	0,1
Выпуск молодых офицеров	4,9	3,7	1,2
Дни воинской славы	7,6	6,1	1,5
Династия (эстафета поколений)	8,2	5,4	2,8
Встречи с ветеранами	7,3	5,4	1,9
Посещение памятников, мемориалов, музеев, церкви	5,6	3,1	2,5
Полевые выходы	6,7	4,2	2,5
Продвижение по службе	6,9	4,3	2,6
Войсковая стажировка	7,2	3,4	3,8
Награды	5,8	4,2	1,6
Престиж службы	5,4	6,1	-0,7
Пример своего командира	7,2	5,6	1,6
Выступление в праздничных концертах	3,9	3,0	0,9
Первые испытания неблагоприятными условиями (голод, погода, физ. нагрузка)	6,3	5,1	1,2
Традиции и обычаи Российских войск	7,6	6,4	1,2
Курсантские погоны	6,3	4,2	2,1
Романтика военной службы	4,7	3,9	0,8
Просмотр военно-патриотических фильмов	5,2	2,7	2,5
Работа командиров в процессе обучения	6,3	4,5	1,8
Участие в общественных мероприятиях	5,4	3,8	1,6
Опыт работы с личным составом	7,3	5,4	1,9
Беседы проводимые командованием на военные темы	5,7	3,9	1,8
Среднее значение	6,4	4,9	1,5

– в среднем курсанты экспериментальной группы выше оценивают значимость событий для формирования их ценностных предпочтений в профессиональной сфере (1,5 балла);

– больше отличия оценок тех событий, которые целенаправленно методически сопровождалась и обеспечивались в ходе опытно-экспериментальной работы. Среди них: Династия (эстафета поколений), Встречи с ветеранами, Посещение памятников, мемориалов, музеев, церкви, Полевые выходы, Продвижение по службе, Войсковая стажировка, Курсантские погоны, Просмотр военно-патриотических фильмов, Опыт работы с личным составом. Разница в оценках между курсантами экспериментальной и контрольной группы составила от 1,9 до 3,8 балла;

– в среднем события образовательной среды оцениваются курсантами обеих групп более высоко, чем обстоятельства повседневной жизни. Если в первом случае средние оценки курсантов экспериментальной и контрольной групп составляют соответственно 6,4 и 4,9 балла, то во втором – 5,9 и 4,3 балла;

– разница оценок повседневных событий в экспериментальной и контрольной группах выше, чем при оценке событий образовательной среды. Она составила 1,6 балла. Это показывает важность педагогического сопровождения повседневной жизни курсантов и помощи в выявлении ценностного

содержания ежедневных обстоятельств и условий профессиональной подготовки курсантов;

– наиболее высокие оценки в обеих группах получили: Соблюдение воинских ритуалов в повседневном поведении, Коллективизм и войсковое товарищество, Военные дисциплины, Пример передовых офицеров, Умение подчиняться и командовать, Ответственность и организованность, Работа с личным составом;

– низко были оценены Единство в строевой подготовке, Самостоятельная подготовка к занятиям, Увольнение в город. Причем последнее обстоятельство получило более высокую оценку в контрольной группе (+1балл);

– наибольшая разница оценок выявлена по отношению к следующим обстоятельствам повседневной жизни курсанта: Распорядок дня и выполнение уставных требований, Соблюдение воинских ритуалов в повседневном поведении, Мероприятия воспитательной работы, Военные дисциплины, Умение подчиняться и командовать, Ответственность и организованность, Поддержание внутреннего порядка в расположении подразделения, Военный быт, Работа с личным составом. Она составила от 2,1 балла до 2,7 балла.

Эти результаты доказывают, что целенаправленная педагогическая деятельность способна серьезно изменить отношение курсантов к событиям и повседневности в образовательной среде вуза,

Таблица 2

Условия жизни (повседневные обстоятельства, обязанности и др.),
приобщающие курсанта к ценностям профессии офицера

Обстоятельства повседневной жизни	Оценка экспериментальной группы	Оценка контрольной группы	Разница значений
Ношение военной формы	6,4	4,5	1,9
Распорядок дня и выполнение уставных требований	5,7	3,5	2,2
Соблюдение воинских ритуалов в повседневном поведении	8,5	6,4	2,1
Ритуал вечерней поверки	3,9	2,3	1,6
Коллективизм и войсковое товарищество	7,8	5,8	2
Мероприятия воспитательной работы	6,5	3,6	2,9
Военные дисциплины	7,2	5,1	2,1
Дисциплинарные требования	4,5	3,8	0,7
Пример передовых офицеров	6,8	5,1	1,7
Умение подчиняться и командовать	7,2	4,9	2,3
Ответственность и организованность	7,4	5,2	2,2
Единство в строевой подготовке	4,6	3,4	1,2
Поддержание внутреннего порядка в расположении подразделения	6,7	4,4	2,3
Военный быт	6,2	3,5	2,7
Самостоятельная подготовка к занятиям	4,8	3,2	1,6
Полигонная практика	5,6	5,1	0,5
Стажировка на подразделениях первокурсников	5,7	4,2	1,5
Работа с личным составом	7,2	4,8	2,4
Увольнение в город	2,5	3,5	-1
Стрельбы	4,1	3,6	0,5
Правовой час	5,4	3,6	1,8
Занятие с использованием военной техники	5,4	4,1	1,3
Среднее значение	5,9	4,3	1,6

способствует развитию у курсантов способности выявлять ценностное содержание в контексте жизни в военном вузе, содействует формированию структурированной, осознанной и устойчивой системы профессиональных ценностных ориентаций будущего офицера.

Библиографический список

1. Куратов А.О. Формирование социальной грамотности у курсантов в информационной образовательной среде военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2006. – 22 с.

2. Малахов О.И. Формирование опыта взаимодействия курсантов-представителей различных национально-этнических групп в воспитывающей среде военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2012. – 232 с.

3. Межуев А.В. Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

4. Романов Д.В. Формирование духовно-ценностных ориентаций у курсантов в воспитывающей среде военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 226 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время дополнительное образование военнослужащих предполагает приобретение ими не только новых знаний, умений и навыков, но и системы воспитания, направленной на формирование ценностных ориентаций. Преподъявляемые требования к ценностным ориентациям военнослужащих предполагают выстраивание такой системы, которая, с одной стороны, охватывала все сферы жизнедеятельности военной организации, а с другой – являлась основой для обучения и воспитания военнослужащих в процессе служебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, формирование ценностных ориентаций, личность военнослужащего, дополнительное образование.

Теоретический анализ проблемы формирования ценностных ориентаций личности военнослужащих в процессе дополнительного образования предполагает решение задачи разработки модели исследуемого процесса.

По мнению И.В. Непрокиной, «под моделью понимается создаваемая на основе определенной системы взглядов и идей общая картина явления, которая с помощью творческой интуиции и настойчивого труда помогает понять и описать то, что мы изучаем. Модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала, она является обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента» [5, с. 61–64].

А.И. Богатырев считает, что модель представляет собой искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает в упрощенном и обобщенном виде структуру и взаимосвязи между элементами этого объекта [1].

Любая модель включает четкую характеристику объекта и субъекта моделирования с выделением тех особенных, специфических черт, которые им присущи и в силу наличия которых сущность процесса рассматривается именно под таким углом зрения.

В широком смысле моделирование (лат. *modulus*, фр. *modele*) – многоплановый метод исследования, один из путей познания. Оно предполагает исследование реально существующих предметов, явлений, социальных процессов, органических и неорганических систем [6].

Основной сущностной характеристикой моделирования и его главной отличительной чертой по отношению к другим методам является опосредованность, так как исследователь, решая познавательную задачу с помощью метода моделирования, ставит между собой и изучаемым фрагментом социальной действительности объект-заместитель оригинала, то есть модель, исследование которой и позволяет получить новое знание об изучаемом социальном явлении. По мнению А.Н. Кочергина и Б.А. Глин-

ского необходимость использования опосредованного способа познания диктуется следующими причинами: во-первых, объект исследования труднодоступен для непосредственного познания; во-вторых, интересующие исследователя стороны действительности не удается в исследуемом объекте изучать в более или менее чистом виде; в-третьих, объект познавательной деятельности пока не существует в реальной действительности [4].

Моделирование, как наиболее распространенный метод исследования объектов различной природы, в том числе и объектов сложной социальной системы, как метод научного познания широко применяется в педагогике. В построении педагогической модели мы руководствовались идеями философов, психологов, педагогов: М.М. Бахтина, В.П. Беспалько, В.С. Библера, А.И. Бурова, Л.С. Выготского, М.С. Кагана, Н.И. Киященко, Н.М. Лейзерова, Е.В. Романова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова.

Широкое распространение метода моделирования в педагогических исследованиях объясняется многообразием его гносеологических функций, что обуславливает изучение педагогических явлений и процессов на специальном объекте – модели, являющейся промежуточным звеном между субъектом – педагогом-исследователем и предметом исследования, то есть определенных свойств и отношений между элементами учебно-воспитательного процесса.

«Педагогическое моделирование» – это разработка цели (общей идеи) функционирования педагогической системы, в соответствии с которыми рассматриваются педагогические процессы, прогнозируются их результаты. В связи с этим, метод моделирования оказывается наиболее емким способом «зримого показа» внутреннего развития педагогических явлений [2, с. 32–37].

Процесс создания педагогической модели можно разделить на два этапа: создание качественной модели рассматриваемого объекта и построение его количественной модели.

На первом этапе, по мнению Н.В. Кузьминой, следует определить объект исследования, накопить достаточные знания о нем, обосновать необходи-

мость применения метода моделирования, выбрать наиболее существенные переменные и постулаты. Результатом этого изучения должно быть построение идеализированной качественной модели рассматриваемого явления или процесса. Большая сложность, взаимосвязанность, многофакторность, изменчивость педагогических объектов сильно затрудняет моделирование педагогических явлений. Создание моделей в педагогике чаще всего завершается построением качественной модели.

Построение качественной (содержательной) модели педагогического объекта состоит из постановки целей и задач педагогического моделирования, выявления условий проведения моделирования, определения основных факторов модели и ограничений. Построение количественной (формальной) модели педагогического объекта состоит из измерения объекта, математического анализа результатов измерения и создания его математической модели.

На третьем этапе осуществляется содержательная интерпретация модели. При неудовлетворительных результатах процесс моделирования может быть повторен заново с необходимой коррекцией на первых двух этапах [3].

На основании анализа и обобщения работ, посвященных теории моделирования (исследования С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, В.В. Краевского, В.А. Штоффа и других), под моделью мы будем понимать мысленно представленный объект, который, будучи подобным идеалу, отображает и воспроизводит структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемой проблемы.

В своем исследовании, под формированием ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе дополнительного образования мы понимаем создание системы определенных элементов внутренней структуры личности, обеспечивающей ее личностный рост и саморазвитие, предполагающее прохождение ряда этапов: проектирование субъектом ценности в своем сознании – реализация субъектом деятельности, направленной на овладение данной ценностью – трансляция ценности в процессе жизнедеятельности.

Модель формирования ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе дополнительного образования включает в себя следующие блоки: *концептуально-целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный.*

Концептуально-целевой блок предлагаемой модели включает основные теоретические положения, определяющие подходы к формированию ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе дополнительного образования, методологическую базу, цель, принципы организации данного процесса.

Цель – формирование ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе дополнительного образования.

Основанием моделирования процесса формирования ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе дополнительного образования являются аксиологический, личностно-ориентированный, личностно-развивающий, деятельностный и системный подходы.

Аксиологический подход составляет основу теоретической модели формирования ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе дополнительного образования, позволяет обосновать выбор принципов, которые направлены на обеспечение эффективности разработанного процесса. Использование данного подхода обеспечивает изучение содержания системы ценностных ориентаций личности военнослужащего в соответствии с нормами культуры и военной профессии. Важным в этом смысле представляется получение широкого спектра знаний, отражающих не только ценностные ориентации профессиональной деятельности, но и высшие духовные ценности.

Личностно-ориентированный подход предполагает необходимость учета возрастных и мотивационных особенностей военнослужащего, стимулирование активности самой личности, изучение мотивационной готовности военнослужащих к формированию ценностных ориентаций.

Личностно-развивающий подход в дополнительном образовательном процессе акцентирует внимание на развитии ценностных аспектов сознания личности, ее мыслей и смыслов, использовании внутренних факторов, обеспечивающих ее движение к развитию своих возможностей.

На основе личностно-развивающего подхода в дополнительном образовании создаются специальные условия, обеспечивающие положительные качественные изменения каждого субъекта образовательного процесса в целях установления субъект-субъектных отношений, поддержания духа сотрудничества и направленности на развитие самодетельности и самостоятельности. Ориентация на индивидуальные возможности военнослужащих позволяет им осознавать себя субъектом жизнедеятельности, обеспечить большую самостоятельность в образовательном процессе, стимулировать к проектированию собственной образовательной программы, что повышает ответственность за результаты своей профессиональной подготовки и формирования ценностных ориентаций.

Деятельностный подход позволяет определить сущность формирования ценностных ориентаций военнослужащих в процессе дополнительного образования через отношение к военнослужащему как к объекту педагогического воздействия и как к субъекту самостоятельной познавательной деятельности. Данный процесс обеспечивает становление офицера как личности и как профессионала. Деятельностный подход предполагает такую организацию процесса формирования ценностных ориентаций, которая мо-

делирует предстоящую деятельность, включающую военнослужащего в различные профессионально-педагогические отношения.

Системный подход обеспечивает комплексное изучение формирования ценностных ориентаций военнослужащих в процессе дополнительного образования с позиции целостной системы составляющих ее компонентов в многообразии их связей и отношений.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, психолого-педагогической научной литературы, обобщения существующей практики использования дополнительного образования в процессе воспитания личности, ретроспективного анализа собственного педагогического опыта позволили нам определить принципы, на которых базируется деятельность по формированию ценностных ориентаций личности военнослужащего в процессе дополнительного образования: субъектности, гуманистической направленности, индивидуализации и дифференциации, преемственности.

Принцип субъектности определяет необходимость реализации военнослужащим активной позиции в процессе формирования ценностных ориентаций в условиях дополнительного образования. И.В. Сыромятников, рассматривая профессиональную деятельность офицера, отмечает, что она насыщена ситуациями, обладающими нормативной неопределенностью, что актуализирует необходимость инициативы и ответственности от него. Субъектность военнослужащего – это интегральное психическое качество, основанное на позитивном самоотношении, рефлексии и признании у себя деятельных, активно-преобразующих возможностей в профессиональной сфере и опыте офицера, определяющее его тенденцию и способность к инициации и регулированию профессиональной активности в соответствии с внутренними критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих определенную свободу выбора и ответственность за него [7].

Принцип индивидуализации и дифференциации требует учета различий в интеллектуальной, эмоциональной, потребностно-волевой сферах личности военнослужащего, особенностей физического состояния, уровня психического развития каждого офицера, возможностей его включения в групповые и коллективные формы учебно-познавательной деятельности в процессе дополнительного образования, а так же умения военнослужащего производить ценностный выбор.

Реализация данного принципа определяет, что источником возникновения возможностей являются такие индивидуально-психологические параметры личности, как неповторимость «решения», которая не может быть воспроизведена даже данным человеком; типичный, характерный именно для данного человека способ «решения» им жиз-

ненных «задач», отличающий его от других людей; интеграция в некоторое неповторимое образование общественных и природных качеств личности, ее общественных позиций, особенностей ее жизни.

Принцип гуманистической направленности отражает систему взглядов, согласно которым человек представляет собой высшую ценность. Реализация данного принципа оказывает существенное влияние на формирование ценностных ориентаций, таких как: отношение к окружающему миру и понимание его морально-этических богатств, чувство собственного достоинства, ответственность за свои поступки и взгляды, духовная самодостаточность личности человека вообще.

Принцип преемственности позволяет связать все этапы формирования ценностных ориентаций военнослужащих в процессе дополнительного образования.

Содержательный блок включает совокупность направлений деятельности военнослужащих и педагогов: ознакомление военнослужащих с требованиями современного общества к ценностным ориентациям офицера, разъяснение их значимости; стимулирование потребности у военнослужащих в формировании ценностных ориентаций, моральном самосовершенствовании; организацию целенаправленной деятельности по формированию ценностных ориентаций у военнослужащих; обеспечение психологического климата воинского коллектива.

Первое направление предполагает изучение ценностных ориентаций в служебно-профессиональной деятельности и знакомство с основными требованиями общества к социально-личностным представлениям военнослужащего о ценностных ориентациях, заключающихся в знаниях, нормах и ценностях, поступках, гражданско-патриотической позиции личности. То есть на наличие у военнослужащих глубокого патриотического сознания, идей служения Отечеству и его вооруженной защите, уважения к военной истории, воспитания гордости за деяния героических предков, стремления к военной службе, сохранения и приумножения славных воинских традиций.

Второе направление предполагает деятельность, направленную на стимулирование мотивов по реализации потребности в познании у военнослужащих представлений об идеальном профессиональном образе и ценностных ориентациях. В основе данного направления лежит осознание и принятие ценностных ориентаций военнослужащим, являющихся системообразующим элементом в структуре личности, который объединяет в себе потенциальное (нравственное) и реальное (этическое) в поведении субъекта, проявляется в реальных ситуациях. Оценке в этом направлении подлежит наличие у военнослужащего совести, долга, нравственности, чести, достоинства, гуманизма,

свободы совести, общественного долга, самоотверженности.

Третье направление строится на основе освоения специальных обучающих программ, целью которых является получение знаний, умений, навыков, обеспечивающих профессиональное становление, благодаря которым он может определять и реализовывать программу личностного становления и развития, обеспечивающую формирование ценностных ориентаций.

Четвертое направление предполагает организацию деятельности по формированию ценностных ориентаций таким образом, чтобы усваиваемые знания, умения и навыки были эмоционально окрашенными, приносили положительные эмоции военнослужащим, у офицеров развивались волевые и эмоциональные усилия по преодолению возникающих трудностей в образовательной деятельности.

Процессуальный блок модели формирования ценностных ориентаций военнослужащих в процессе дополнительного образования включает ряд взаимосвязанных этапов, на каждом из которых решаются конкретные задачи.

На этапе *проектирования субъектом ценности в своем сознании* происходит выбор, систематизация и выстраивание собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций военнослужащего. Ориентация на ценности должна проходить от простого к сложному при сохранении единой системы ценностей в логике преемственности поколений, при включенности педагогически акцентируемых ценностей в общечеловеческую систему ценностей. Данный процесс осуществляется под влиянием собственной целенаправленной деятельности, которая связана с выявлением и внесением смыслов в те или иные аспекты служебно-профессиональной деятельности, оказавшиеся связанными с определенными переживаниями личности военнослужащего и получивших в связи с этим особую значимость. Прохождение этапа предполагает трансляцию субъектом служебно-профессиональной деятельности военнослужащего ценностных ориентаций, передачу представлений общества о конкретных ценностях, а также личного отношения к различным явлениям общественной жизни. Результатом проектирования ценности выступает формирование личного отношения военнослужащего к ценностям ориентациям.

Этап *реализации субъектом деятельности, направленной на овладение ценностью* предполагает изучение содержания ценностных ориентаций, действий на их основе, способов осуществления этих действий и прогнозирование возможных результатов.

У личности формируется осознанное побуждение, стимул, вызывающий необходимые ее проявления и развитие значимых качеств. Ценностные ориентации на этом этапе приобретают свойство

осознанности и выполняют направляющую функцию при выборе приоритетов деятельности. Для того, чтобы предъявленные ценностные ориентации стали мощной побуждающей силой, они должны быть внутренне приняты субъектом. Принятие осознанных ценностных ориентаций осуществляется в условиях их идентификации с ценностно-смысловыми образованиями личности, в процессе соотнесения предъявленных ценностных ориентаций с иерархией субъективно значимых личностных ценностей. На этом этапе происходит процесс включения ценностных ориентаций в структуру значимых отношений человека. При этом ценностные ориентации начинают выполнять смыслообразующую функцию и являются не только средоточием смысла, но и основанием для организации деятельности. К этому этапу ценностные ориентации обладают свойствами побуждения, осмысленности, осознанности и действенности.

На этапе реализации ценностные ориентации определяют потенциал, показывают весь спектр возможностей психолого-педагогического содержания.

На этапе *трансляции ценности в процессе жизнедеятельности* происходит формирование ценностных ориентаций относительно явлений окружающей действительности. Данный этап предполагает присвоение субъектом ценности, при котором она становится его личностным смыслом, выполняет функции регулятора конкретной деятельности и поведения.

Особое внимание следует уделять закреплению ценностных ориентаций. Для того, чтобы предъявленные ценностные ориентации стали свойством личности, человек должен многократно осмыслить их суть и смысл, а также постоянно вариативно реализовывать их в своей деятельности и поведении. На данном этапе ценностные ориентации, пройдя через новый качественный процесс раскрытия потенциальных возможностей, приобретают свойство потенциальной побудительности. Обращение к сформированным ценностям ориентациям в различных жизненных ситуациях дает возможность актуализироваться им в сложившихся социокультурных условиях.

Ценностные ориентации задают основы формирования готовности к их совершенствованию и использованию в служебно-профессиональной деятельности. Ценностные ориентации становятся личностно значимыми смыслами структуры личности лишь тогда, когда они не только воспринимаются в качестве ориентиров в служебно-профессиональной деятельности военнослужащих, но и постоянно используются в ней, а также в процессе жизнедеятельности.

Оценочно-результативный блок модели направлен на выявление эффективности предлагаемых преобразований. В качестве критериев мы выделили: *когнитивный* (определяет уровень зна-

ний о ценностных ориентациях; понимание функционального назначения ценностных ориентаций как основы, определяющей поведение личности во всех сферах жизнедеятельности; знание методов организации включения ценностных ориентаций в структуру значимых отношений); *эмоциональный* (характеризует степень интериоризации ценностных ориентаций в процессе служебно-профессиональной деятельности и положительных переживаний в процессе ее реализации); *поведенческий* (определяет степень освоения опыта ценностно-ориентированного поведения в социуме).

Библиографический список

1. *Богатырев А.И., Устинова И.М.* Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. – Издательский дом «Образование и наука». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm.
2. *Кипина О.А.* Модель формирования профессионально-педагогической мобильности // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. – 2013. – № 5 (11). – С. 32–37.
3. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. – Ленинград, 1967. – 183 с.
4. *Лурье Л.И.* Моделирование региональных образовательных систем. – М., 2006. – 288 с.
5. *Непрокина И.В.* Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61–64.
6. Педагогический словарь: в 2-х тт. / под ред. И.А. Каирова, П.К. Гончарова и др. – М., 1960. – 464 с.
7. *Сыромятников И.В.* Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2007. – 46 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ НЕУВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ

В статье рассматривается уверенность в себе как фактор, оказывающий влияние на процесс формирования ценностного отношения к социальной действительности. Устанавливаются причины и пути преодоления неуверенности в себе с позиций ценностной направленности.

Ключевые слова: младшие школьники, неуверенное поведение, социальная действительность, уверенность в себе, ценности, ценностное отношение.

Личностные особенности, оказывающие негативное влияние на успешную социализацию младшего школьника в процессе межличностной интеракции в рамках социальной действительности, весьма разнообразны. При этом, имеет смысл говорить о различных интегративных личностных образованиях, оказывающих значительное воздействие на модус социального поведения ребенка и, в частности, воздействующих на определенные психологические характеристики. Таковыми, на наш взгляд, выступают: уровень притязаний и самооценка.

В частности, проблему проявления детской застенчивости в своих работах рассматривали А.И. Ильина, В.П. Кащенко, А.Г. Ковалев, Е.И. Кульчицкая, Н.Д. Левитов, И.В. Страхова, и др. Так, В.П. Кащенко определяет застенчивость как «психическое состояние, которое может влиять на наше мышление, задерживая, расстраивая его ход, может действовать вопреки желаниям на чувства (эмоции) и, вызывать неловкие, вынужденные, лишние движения руками, ногами, головой и т. п.» [1, с. 89]. С точки зрения исследователя застенчивость выступает в качестве недостатка характера и проявляется не случайно, а постоянно и в любой ситуации, являясь следствием неуверенности в себе.

Кроме того, А.М. Прихожан рассматривает «уверенность в себе как переживание человеком своих возможностей, адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни и тем, которые он ставит перед собой сам» [2, с. 120]. Анализ задач, которые поставлены перед человеком, оценка своих возможностей (самооценка) – есть проявление уверенного поведения. Однако, решение и изменение задач, которые ставит жизнь – процесс проблематичный, однако задачи, которые человек избрал сам, в рамках собственных притязаний – более пластичны и достижимы. А.М. Прихожан указывает, что «неуверенное поведение влечет за собой переживание неуверенности в себе» [2, с. 121].

Б.Г. Ананьев полагает, что «чувство уверенности в себе, повышает выносливость человека к тяжелым испытаниям и сохраняет жизнеспособность в самых критических обстоятельствах» [7, с. 150].

Так уверенное поведение всегда предполагает наличие таких компонентов как:

а) субъективная личностная установка на собственные интересы и потребности;

б) социальная готовность и умение управлять ими, применять, имеющиеся навыки для достижения желаемого результата;

в) отсутствие социального страха и умение осознавать собственные потребности [3, с. 36].

Ценностное отношение к собственному труду, собственным возможностям, желание преодолеть ситуацию раскрывается через волю человека. Так, согласно С.Л. Рубинштейну, у уверенной в себе личности, «чувствующей в себе резерв неиспользованных сил и возможностей, неуспех может стимулировать желание во что бы то ни стало добиться успеха, в особенности, если человек знает, что постигшая его неудача явилась результатом недостаточной напряженной работы с его стороны» [4, с. 47].

В исследованиях Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Б.В. Зейгарник, Г.М. Красневской, Е.А. Серебряковой поднималась проблема развития уровня притязаний младшего школьника. Так установлено, что невозможность достигать успеха в деятельности (игре, учении) порождает объективное неблагополучие в коллективе, препятствует раскрытию себя в рамках социальной действительности. Появляющиеся трудности (в рамках воплощения в реальность собственных устремлений) стимулируют зарождение и закрепление у младшего школьника отрицательного эмоционального самовосприятия, сопровождаемого аффективными переживаниями, что проявляется через слезы, жалобы педагогу по поводу нежелания выполнять действия. Подобные переживания порождают у детей младшего школьного возраста неуверенность в себе, в своих возможностях и влекут за собой стремление к выбору более легких заданий и страх трудностей из-за возможного неуспеха. У повышено импульсивных младших школьников данные негативные личностные проявления способны усилиться, что влечет за собой формирование враждебного отношения к одноклассникам, сознательной установки на нарушение дисциплины, закреплением таких

личностных характеристик, как импульсивность, негативизм, эгоцентризм, раздражительность.

При этом, одна из существенных особенностей младших школьников – это несформированность «внутренней позиции школьника» (Л.И. Божович), обуславливающая многие трудности периода школьной адаптации. Так, перманентное переживание ситуации неудачи, переносимое во внеучебную деятельность, а также в межличностное общение и взаимодействие, способствует развитию чувства неуверенности и малозначительности, что приводит к желанию компенсировать собственную личную несостоятельность. Самоактуализация таких детей может осуществляться в разной мере осознанным противодействием школьным ценностным нормам и характеризуется повышенной конфликтностью в отношениях с окружающими. Зачастую такие дети входят в группу риска развития психосоматических и нервно-психических расстройств (Ш.А. Амонашвили, В.В. Ковалев и др.).

Утрата уверенности в себе приводит к нарушению нормальных контактов с окружающими в рамках социальной действительности. Формирование неадекватной, завышенной самооценки проявляется у детей в стремлении к лидерству, негативизме и агрессии в ответ на любые трудности, сопротивлении требованиям взрослых, а также отказе от активности, которая способна раскрыть несостоятельность, что приводит к конфликту между уровнем собственных притязаний и отсутствием веры в свои силы и последующим негативным эмоциональным реакциям.

При этом, отсутствие реальных успехов в деятельности (в учении) только укрепляет эту неуверенность. В свою очередь, неуспех переживается крайне болезненно, еще более повышая тревожность ребенка и способствуя переживанию чувства собственной неполноценности в условиях социальной действительности.

В то же время, среди детей, встречаются и такие, самооценка и уровень притязаний которых адекватны, то есть вполне соответствуют реальным возможностям ребенка. Эмоциональные реакции таких детей при столкновении с трудностями и даже неудачами в учении тоже негативно окрашены (что совершенно естественно) и нередко весьма интенсивны. Однако, эти переживания всегда ситуативны, достаточно кратковременны и, как правило, не приводят к заметному снижению положительного эмоционального тона ребенка. Более того, бывают ситуации, когда неудача при выполнении конкретных учебных заданий, может выступать даже дополнительным стимулом к попыткам младшего школьника все-таки преодолеть возникшее затруднение. Эти особенности детей, отличающихся адекватностью самооценки и уровня притязаний, лежат в основе свойственного многим из них самопринятия, самоуважения и являются

хорошей базой для формирования у них ценностного отношения к социальной действительности. Ценностное отношение, подкрепленное уверенностью в себе, выступает в качестве благоприятного фактора, способствующего раскрытию когнитивного потенциала младшего школьника, и опоры, способствующей преодолению жизненных препятствий как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Трудности, появляющиеся во время обучения в начальной школе, являются следствием значительного количества факторов внутреннего и внешнего характера, что обуславливается следующим:

- данные факторы, в большинстве случаев, не существуют изолированно, а выступают в совокупности, выстраивая сложную иерархичную структуру, приводящую к возникновению проблем, связанных с нарушением адаптации ребенка в школе;

- воздействие, оказываемое факторами не является непосредственным, а находит отражение через систему косвенного влияния;

- «становление картины школьной дезадаптации происходит в неразрывной динамической связи с симптомами психического дизонтогенеза» [5, с. 53].

Трудности в процессе школьной адаптации младших школьников влекут за собой различного рода психолого-педагогические последствия – в частности, зарождение у ребенка чувства неуверенности в себе и восприятие социальной действительности как враждебной. Дети, долгое время испытывающие проблемы с успеваемостью, переживают заниженную самооценку, приводящую к усилению факторов, влияющих на процесс обучения, что снижает их «статус» среди сверстников. То есть, имеет место определенная взаимозависимость: проблемы в учении – неудача – потеря уверенности в своих силах, что усугубляет проблемы, ведет к еще большей неудаче и т. д. В итоге, ребенок неспособен благополучно встроиться в социальную действительность. Однако, стоит упомянуть, что младшие школьники изначально попадают в новую, а значит, в какой-то мере, непривычную для них, обстановку общеобразовательной организации. В этой обстановке дети, у которых несформировано в должной мере ценностное отношение к социальной действительности на более ранней ступени развития, испытывают большие трудности. Так, проблемы в ходе освоения учебного материала, отсутствие конкретных желаемых результатов и позиция педагога, родителей и сверстников, влекут за собой травмирование личности ребенка, обусловленное отсутствием успеха.

Современные исследователи проблемы формирования у младших школьников ценностного отношения к различным проявлениям окружающей действительности выделяют следующие аспекты осуществления данного процесса:

– «отбор материала для работы с детьми необходимо осуществлять с учетом содержания реализуемых в образовательной организации программ;

– следует учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, ценность и значимость краеведческого материала, его доступность и соответствие опыту детей, их интересам и потребностям;

– необходимо осуществлять осознанный отбор методов ознакомления детей с родным краем, прежде всего повышающих их познавательную и эмоциональную активность;

– осуществлять интеграцию и взаимодействие образовательной организации с семьей в образовательном процессе для повышения эффективности работы» [6, с. 108].

Таким образом, проблема регуляции самоконтроля, произвольности поведения у детей выступает как недостаточность развития ценностных установок и волевого поведения, трактуемого в широком смысле как неумение преодолевать трудности и препятствия на пути достижения цели, а в узком – как несформированность моральной саморегуляции, осуществляемой на основе сознательного выбора мотивов в ситуации нравственного конфликта в рамках социальной действительности. В связи с этим важным является научить детей управлять своим поведением, поступками, речью в процессе общения, развивать и сохранять активное и произвольное внимание, правильно вести себя в совместной с окружающими деятельности.

Библиографический список

1. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, 2000. – 304 с.

2. *Прихожан А.М.* Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

3. *Ромек В.Г.* Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. Вып. 1. Ч. 2. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1996. – С. 132–138.

4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

5. *Смолонская А.Н.* Ассертивное поведение как показатель сформированности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – №1. – С. 52–55.

6. *Смолонский С.И.* Педагогические условия формирования ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников // Новая наука от идеи к результату: Международное научное периодическое издание по итогам Международ. науч.-практ. конф. – Стерлитамак: АМИ, 2016. – С. 107–109.

7. *Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я: программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИЙ УСПЕХА ДЛЯ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема педагогического обеспечения создания ситуаций успеха для ребенка в образовательной среде начальной школы. Выявлено, что процесс создания ситуаций успеха ребенка положительно влияет на развитие образовательной среды начальной школы и на личность субъектов образовательного процесса: младшего школьника, педагогов и родителей. Показано, что система приемов создания ситуаций успеха ребенка способствует развитию творческой индивидуальности младших школьников. Доказана эффективность педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы посредством включения в данный процесс всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательная среда начальной школы, успех, ситуация успеха, младший школьник.

Актуальность исследуемой темы определяется ее важностью в социальном, научно-педагогическом и практическом плане. Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения предполагает создание динамичной образовательной среды учебного заведения. Модернизация российского образования, введение федеральных государственных образовательных стандартов, принятие нового федерального закона «Об образовании», Национальной доктрины образования в РФ, требуют от учителя обеспечения не только качественного образования, но и формирования индивидуальных для каждого ученика траекторий получения знаний, умений, навыков и формирования широкого круга компетенций. В этой связи технология создания ситуаций успеха для школьников первой ступени общего образования может стать эффективным педагогическим средством.

Образовательная среда начальной школы является чрезвычайно важным фактором развития учащихся, так как младший школьный возраст сензитивен к учебной деятельности. Среда помогает ребенку воспринять образование как личностно-значимую ценность, овладеть способами эффективного взаимодействия с другими людьми, удовлетворяет основные потребности личности (физиологические, идеальные, в безопасности, уважении, самоактуализации и прочее). Создание саморазвивающейся образовательной среды в начальной школе – это социально и личностно значимая задача, решение которой востребовано населением и государством, а также является важным механизмом успешности реализации требований ФГОС в начальной школе.

Саморазвивающаяся образовательная среда начальной школы удовлетворяет познавательные и социальные потребности школьников, способствует личностному саморазвитию и самореализации, повышению самооценки, создает условия для участия в субъективно значимой деятельности. Саморазвитие субъектов образовательного процесса связано с развитием их интересов, непосредственным кон-

структивным взаимодействием и опосредовано оптимальным соотношением предполагаемых и имеющихся результатов деятельности [4, с. 102].

Под понятием «ситуация успеха» мы понимаем целенаправленное, организованное сочетание обстоятельств и действий субъектов образовательного процесса по достижению в решении учебных и профессиональных задач значительных результатов как отдельной личности, так и коллектива [2, с. 44–46].

Исходя из этого, была сформулирована проблема исследования: каким должно быть педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы.

На основе анализа теории и практики организации образовательного процесса, в качестве гипотезы было сформулировано следующее предположение: эффективность педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы достигается при реализации следующих направлений:

- организация конструктивного взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса, способствующая саморазвитию образовательной среды начальной школы, достижению успеха личности в ней;
- создание индивидуальных траекторий развития ребенка с учетом его индивидуально-психологических, типологических особенностей;
- определение системы приемов создания ситуаций успеха для каждого школьника, формирующей у него мотивацию достижения успеха.

Базами исследования являлись общеобразовательные школы № 7, 14, 23, 29 г. Костромы, Караваявская и Зарубинская средние общеобразовательные школы Костромского района Костромской области. В опытно-экспериментальной работе участвовало 48 педагогов, 1392 школьника в возрасте от 6 до 10 лет и 2452 родителя [1, с. 4–18].

Рассмотрим подробнее направления деятельности по педагогическому обеспечению создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы.

Первое направление заключается в организации конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Это взаимодействие отражает взаимосвязи и взаимовлияния между различными объектами и служит характеристикой события, деятельности и познания, является основой любой системы, которая всегда предполагает связи и отношения ее элементов и компонентов. В основе конструктивного педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человека и предполагает равенство отношений.

Конструктивное взаимодействие педагогов и родителей выступает качественно новым уровнем взаимодействия, осознаваемого ими как ценность и как совместная педагогическая деятельность по воспитанию детей, в которой все субъекты взаимодействия проявляют открытость в отношениях, ответственность, активность и творчество.

Второе направление деятельности заключается в создании индивидуальной траектории развития для каждого школьника с учетом его индивидуально-психологических, типологических особенностей. Индивидуальная траектория развития представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позицию субъекта при осуществлении учителем педагогической поддержки. Актуальность использования индивидуальных траекторий обучения связана с тем, что уровень подготовки и развития способностей к учению не у всех школьников одинаковый и связан с различными особенностями. Школьники по-разному овладевают знаниями, умениями и способами осуществления различных видов деятельности. Эти различия обусловлены тем, что каждый ученик в силу специфических для него условий развития, как внешних, так и внутренних, обладает индивидуальными особенностями.

Третье направление заключается в формировании мотивации достижения успеха посредством организации системы приемов создания ситуаций успеха для всех субъектов образовательного процесса. При подборе приемов создания ситуаций успеха для реализации индивидуальной траектории развития мы исходим из индивидуальных особенностей младшего школьника и начального уровня мотивации к успеху всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, организация и осуществление процесса педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы является длительным и сложным процессом, происходящим под влиянием объективных и субъективных обстоятельств [1, с. 66–83].

Для представления на теоретическом уровне процесса педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы нами использовался метод педа-

гогического моделирования, с помощью которого была разработана модель данного процесса, включающая в себя целевой, содержательный, технологический и контрольно-оценочный компоненты.

Целевой компонент предполагает изучение и учет индивидуально-психологических особенностей и представлений, знаний, умений у школьников; выявление отношения к деятельности образовательного учреждения родителей и педагогов; выявление конкретных противоречий и проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания; определение содержания, форм, методов и способов педагогического обеспечения процесса создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы.

Для наиболее эффективного процесса педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы необходимо построить этот процесс таким образом, чтобы состояние успешности смогли пережить все субъекты образовательного процесса (педагоги, школьник, родители).

Содержательный компонент включает в себя совокупность направлений деятельности педагога в первую очередь и родителей, участвующих в учебно-воспитательном процессе.

К таким направлениям мы относим организацию конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, создание индивидуальной траектории развития для каждого школьника с учетом его индивидуально-психологических, типологических особенностей и формирование мотивации достижения успеха посредством организации системы приемов создания ситуаций успеха для всех субъектов образовательного процесса.

Технологический компонент модели включает организацию целенаправленных педагогических воздействий, основанных на возможностях образовательной среды, задает направленность и логику эффективного педагогического обеспечения, а также направления деятельности, обеспечивающие эффективность процесса создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы. Данный компонент предполагает совокупность комплексных организационных форм (исследовательские проекты, мастер-классы, тренинги, родительские собрания, комплексные творческие дела, авторские консультации, уроки-конференции, уроки взаимного обучения), оптимизирующих конструктивное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса и позволяющих синхронизировать деятельность по созданию ситуаций успеха ребенка.

В *контрольно-оценочный компонент* модели педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы входит комплекс диагностических методик

и критериальные признаки эффективности педагогического обеспечения, к которым относятся:

- Относительно младшего школьника: мотивация к учебной деятельности и адаптация к школе, мотивация достижения успеха, самооценка.

- Относительно педагогов: мотивация достижения успеха, самооценка эмоциональных состояний.

- Относительно родителей: мотивация достижения успеха, удовлетворенность качеством образовательного и воспитательного процессов в школе.

- Относительно образовательной среды: развитие компонентов структуры образовательной среды.

В ходе контрольного и формирующего экспериментов были использованы следующие методики:

- относительно личности младшего школьника: анкета для оценки уровня школьной мотивации младшего школьника Н.Г. Лускановой, методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики самооценки младших школьников «Лесенка» В.Г. Щур и другие;

- относительно личности педагога: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;

- относительно личности родителей: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика изучения удовлетворенности родителей работой образовательной организации» Е.Н. Степанова;

- относительно изучения компонентов образовательной среды: методика В.А. Ясвина «Экспертиза образовательной среды» [1, с. 87–120].

По результатам формирующего эксперимента в экспериментальной группе (школы № 29 и № 7, Зарубинская школа) отмечаются значимые положительные изменения.

Образовательная среда Зарубинской средней общеобразовательной школы: рост показателей – широта на 0,3 единицы; осознаваемость на 0,2 единицы; обобщенность на 2 единицы; эмоциональность на 1,7 единицы; доминантность на 0,3 единицы; когерентность на 0,5 единицы; активность на 2,5 единицы; мобильность на 0,6 единицы; устойчивость на 1 единицу; интенсивность на 0,3 единицы. Наивысшим показателем, иллюстрирующим соотношение в среде эмоционального и рационального компонентов является «эмоциональность» (9,2 единицы).

Изменения в образовательной среде средней общеобразовательной школы № 29 представлены следующими результатами: рост показателей – широта на 1 единицы; осознаваемость на 0,65 единицы; обобщенность на 2 единицы; эмоциональность на 1,2 единицы; доминантность на 0,7 единицы; когерентность на 0,3 единицы; активность на 1 единицу; мобильность на 0,4 единицы; устойчивость на 1 единицу. Наивысшим показателем, характеризующим значимость данной школьной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса является «доминантность» (6,7 единицы).

Образовательная среда средней общеобразовательной школы № 7: рост показателей – широта на 1,2 единицы; осознаваемость на 1 единицы; обобщенность на 1,9 единицы; эмоциональность на 0,2 единицы; доминантность на 1,1 единицы; когерентность на 0,6 единицы; активность на 0,5 единицы; мобильность на 0,2 единицы; интенсивность на 1,2 единицы. Наивысшим показателем изменений данной образовательной среды является «осознаваемость» (10,5 единицы), характеризующая уровень включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

По результатам формирующего эксперимента в контрольной группе (школы № 23, 14 и Караваевская) отмечается незначительная динамика.

По результатам вторичной диагностики в экспериментальной группе отмечаются положительные изменения критериальных показателей относительно субъектов образовательного процесса. В том числе: рост уровня мотивации на успех младших школьников (низкий уровень мотивации на успех у младших школьников уменьшился на 1,6%; средний уровень вырос – на 28,5%; умеренно высокий уровень уменьшился на 4,7%, а группа со слишком завышенным уровнем мотивации сократилась на 6,9%).

Итоговая оценка уровня мотивации к обучению и адаптации к школе младших школьников позволяет так же отметить положительные изменения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

По результатам вторичной диагностики уровень мотивации педагогов к успеху значительно изменился: количество педагогов с низким уровнем мотивации к успеху уменьшилось на 10,2%, со средним уровнем мотивации выросло на 17,2%, с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху увеличилось на 3,9%, а количество педагогов с завышенным уровнем мотивации уменьшилось на 3,1%. Следовательно, можно говорить об эффективности педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы относительно мотивации к успеху у педагогов.

В отношении удовлетворенности родителями образовательной организацией по результатам нашей экспериментальной работы также наблюдается положительная динамика. Количество родителей, неудовлетворенных качеством образовательного процесса в школе, по многим пунктам («отношение педагога к классному коллективу», «учебная загруженность школьника», «уровень взаимопонимания родителей с педагогом» и так далее) сократилась на 8,9%. Количество родителей удовлетворенных образовательной средой учреждения на среднем уровне увеличилось на 8,2%. На 0,7% увеличился уровень высокой удовлетворенности родителями качеством образовательного процесса в образовательной организации.

Мы отмечаем положительную динамику и в оценке уровня мотивации к успеху родителей: количество родителей с низким уровнем мотивации на успех уменьшилось на 9,3%; со средним уровнем мотивации достижения успеха увеличилось на 10,1%; умеренно высоким уровнем увеличилось на 3,5%; с завышенным уровнем мотивации родителей к успеху сократилось на 4,3%.

Проанализированные индивидуально-типологические особенности младшего школьника и результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволили нам составить психолого-педагогические портреты младших школьников, на основе которых были разработаны индивидуальные траектории развития и подобрана система приемов создания ситуаций успеха.

Следующим этапом реализации формирующего эксперимента стала непосредственная реализация ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы. В рамках опытно-экспериментальной работы нами были апробированы приемы создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде. Основными из них являются: «линия горизонта», «эврика», «умышленная и исправленная ошибка», «разбуженное любопытство», «копилка с богатством», «вылазки в будущее», «взрослый – это интересно», «лучший читатель», «вовлечение в интересную деятельность», «поручение ответственных дел», «обмен ролями», «заражение», «доведение дела до логического конца», «признание коллективом», «мужской взгляд», «проявление доброты, внимания и заботы», «внушение уверенности», «авансирование успеха личности», «похвала, ожидание лучших результатов», «лестница, или

встань в строй», «разбуженное любопытство», «ты был на высоте», «в центре внимания твой успех», «награда тебя нашла» и другие [1, с. 167–216].

Таким образом, можно утверждать, что предложенная модель педагогического обеспечения и апробированные приемы создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы являются эффективными, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Библиографический список

1. *Артюхина А.И.* Средовой подход и его реализация в кафедральной образовательной среде / А.И. Артюхина, О.Ф. Великанова, О.В. Островский // Вестник ВМА. – М.: Эксмо, 2001. – 49 с.
2. *Архипов А.П.* Создание условий для проявления успеха как средство формирования положительного отношения школьников к деятельности. – Красноярск: Красноярск. пед. ин-т, 1957. – С. 112–123.
3. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
4. *Богданова С.В.* Моделирование воспитательной среды общеобразовательной школы в условиях малого города: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 22 с.
5. *Скворцова М.А.* Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2016. – 368 с.
6. *Шепелева Н.Ю.* Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 213 с.

ТИПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА МОЛОДЁЖИ

В статье выделены технологии, позволяющие молодёжи более конструктивно организовать своё свободное время. Показано, что технологии организации досуговой деятельности молодёжи способствуют восстановлению эмоционального равновесия молодых людей; развитию творческого поиска и личностного роста в клубных объединениях, формированию здорового образа жизни молодого человека.

Ключевые слова: технологии досуга, студент, молодёжь.

Социальная ценность досуга возрастает с каждым днём. Для того, чтобы молодой человек любого общественного положения заполнял своё свободное время осознанно, предпочитал конструктивные, социально-значимые занятия необходимо последовательно обучать его навыкам самоорганизации досуга, создавать условия для овладения новейшими технологиями, включать в интерактивные формы потребления знаний.

Технология досуга определяется нами как совокупность методик, разработок, внедрение различных инноваций, способных обеспечить достижение определенной воспитательной цели и может реализовываться в различных направлениях работы учреждений, и охватывает все этапы подготовки и проведения мероприятий и программ.

Применительно к досуговой педагогике по отношению к молодёжи нами выделены общие, функциональные и дифференцированные технологии.

Общие технологии ориентируют на наиболее характерные процессы, происходящие в досуговой деятельности молодёжи (например: процесс организации молодёжного праздника в учреждениях досуговой сферы). Праздник является самой крупной формой досуга, т. к. сочетает множество различных средств и методов досуговой деятельности. Праздники существуют как в выходные, так и в рабочие дни. Они делятся на государственные, неофициальные, народные, профессиональные, личные, религиозные и другие.

Функциональные (отраслевые) технологии в своей основе содержат различные направления досуговой деятельности молодёжи (примером могут служить технологии информационно-познавательной деятельности, технологии самостоятельного молодёжного творчества, технологии организации отдыха и развлечения и ряд других). Современная информационно-познавательная деятельность призвана просвещать, информировать, разъяснять, реализовывать на практике насущные интересы молодых людей.

Дифференцированные технологии представляют собой методики, направленные на работу с отдельными категориями молодёжи – технологии досуговой деятельности учащейся молодёжи, технологии культурно-досуговой деятельности

студенческой молодёжи, технологии досуговой деятельности рабочей молодёжи и другие.

На сегодняшний день сложились такие направления организации молодёжных досуговых форм, как:

- транслирование различных досуговых программ в СМИ: конкурсные программы: КВН, «Камеди-CLAB» и др., информационно-развлекательные программы: «С добрым утром» «Модный приговор»; интеллектуальные шоу: «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Умники и умницы», ток-шоу: «Пусть говорят», «Глас народа» и многие другие;

- освещение в средствах массовой информации проблем культуры, искусства, досуга; популяризация молодёжных досуговых программ, рекламная информация для различных категорий молодёжи в области организации их свободного времени в своём городе, регионе, стране и за рубежом;

- развитие новых форм досуга на основе современной информационно-коммуникативной техники: форумы, сайты, чаты, социальные сети, интернет-клубы, виртуальные шоу, электронные библиотеки;

- мультимедийные центры, создаваемые в системе общественного досуга для молодёжи (обучение всех желающих навыкам овладения современными информационными технологиями), медиа-образовательные программы (обучение молодых людей рациональному пользованию информационными источниками); воспитание культуры потребления информации.

Взаимодействие учреждений культуры и средств массовой информации проявляется в основном в том, что СМИ информируют население о деятельности культурно-досуговых учреждений по организации содержательного досуга и дают рекламу, анонс, пресс-релиз ближайших массовых мероприятий.

Стоит отметить, что кроме традиционных форм молодёжный досуг может быть представлен в новых инновационных формах художественной деятельности – брейк-данс, реп-фестивали, граффити, джамп-стайл, fair-show, hand-make, капузэйро и др., а также экстремальные виды спорта (аквабайк (гонки на гидроциклах), паркур, сноубординг, скейтбординг и другие).

В настоящее время в стране быстрыми темпами развивается оздоровительная отрасль для молодёжи.

Основными структурными подразделениями, реализующими такую деятельность, являются клубы здоровья (фитнес, шейпинг, аэробика, каланетика, йога, SPA, и др.), физкультурно-оздоровительные, спортивно-оздоровительные, рекреационно-оздоровительные, оздоровительные центры, туристские базы, курортные гостиницы, санатории, молодежные оздоровительные лагеря, косметические центры и др.

Развитие оздоровительного движения в нашей стране стимулировало создание клубных объединений аэробики, шейпинга и фитнеса с достаточно простыми программами, основой которых является физическая тренировка. Среди относительно новых форм можно назвать SPA и велнес, которые ориентированы на отдых и психофизическое оздоровление различных категорий молодых людей, но также использующие в своей практике достаточно простой, мало персонализированный набор рекреационных и оздоровительных технологий.

Одним из важнейших видов активного отдыха и рекреации для молодёжи является туризм, представляющий собой активный отдых, предлагаемый молодёжи туристскими организациями по различным маршрутам. Широкое развитие в последнее время получили многочисленные виды туризма: внутренний, международный, самодетельный, организованный, ближний, дальний, познавательный, водный, горный, автомобильный, велосипедный пешеходный, спортивный, лечебно-оздоровительный, музейный и т. д.

Технологии организации досуговой деятельности молодёжи способствуют восстановлению

эмоционального равновесия молодых людей; развитию творческого поиска и личностного роста в клубных объединениях, формированию здорового образа жизни молодого человека.

На сегодняшний день активизируется социально-культурная деятельность и творчество различных категорий молодёжи, расширяется жанрово-видовой состав их художественной деятельности, создаются новые общественные молодёжные организации и движения, любительские объединения и клубы по интересам, направленные на развитие молодого человека, активизацию его потенциала. Уделяется пристальное внимание к народной культуре, возрождаются фольклорные формы организации свободного времени молодого человека. В соответствии с чем, серьёзное внимание должно быть уделено вопросам организации конструктивной досуговой деятельности молодых людей, поэтапной подготовке различных форм досуговых мероприятий, эффективной реализации всех технологий для молодёжного досуга.

Библиографический список

1. Социальная работа с различными группами населения / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Кронус, 2016. – 528 с.
2. Технологии социальной работы с молодёжью / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Кнорус, 2016. – 392 с.
3. *Третьякова Т.Н.* Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

ПРОФИЛАКТИКА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ВИЧ/СПИД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются основные подходы к профилактике ВИЧ/СПИД в образовательной среде. Определяются основные задачи, эффективные методы, формы работы по профилактике ВИЧ-инфекции и пропаганде здорового образа жизни в образовательной организации. Показаны основные направления сотрудничества Костромского государственного университета и Центра инфекционных заболеваний по пропаганде здорового образа жизни и профилактике ВИЧ-инфекции среди населения Костромской области.

Ключевые слова: профилактика, ВИЧ/СПИД, подростки, молодежь, эпидемия ВИЧ.

Распространение эпидемии ВИЧ/СПИД в России вызывает большие опасения. По статистике федерального научно-методического центра по профилактике и борьбе со СПИДом на 2016 г. в Российской Федерации проживало свыше 900 тыс. ВИЧ-положительных людей. По данным многих исследователей, реальное число ВИЧ-положительных людей в несколько раз превышает цифры официальной статистики.

Если до недавнего времени в России основным путем передачи ВИЧ было совместное использование шприцев во время употребления наркотиков, то в последние годы наблюдается рост полового пути передачи ВИЧ между мужчинами и женщинами. Эпидемия вышла за рамки уязвимых групп и сегодня затрагивает все слои населения, включая подростков и молодежь, которые потенциально представляют собой группы риска заражения ВИЧ.

По оценкам Всемирной организации здравоохранения масштабы и скорость развития эпидемии возможно за счет информирования и просвещения населения с целью формирования у него безопасного поведения.

Большие потенциалы для оказания воздействия на ценности и установки подростков и молодежи имеет образовательная среда, что позволяет организовывать профилактические мероприятия различного уровня. Профилактическая работа может быть реализована через внеурочную деятельность и предметное обучение.

На 01.06.2016 года в Костромской области нарастающим итогом зарегистрировано 2765 случаев ВИЧ-инфекции, в том числе за 2015 год – 264 человека (2014 год – 202 человека). Наблюдается рост заболеваемости в 2015 году по сравнению с 2014 годом на 31,1%.

За весь период наблюдения наибольшее количество случаев ВИЧ-инфекции зарегистрировано в Костроме, Костромском районе, Нерехтском районе, Волгореченске. Среди зарегистрированных: мужчин – 60,7%, женщин – 39,3%. Основными путями передачи стали: половой 42,5% и внутривенное употребление наркотиков 51,3%.

В Костромской области эпидемия ВИЧ-инфекции имеет тенденцию к дальнейшему распространению. Основной путь передачи ВИЧ-

инфекции в Костромской области в 2015 году половой, однако, сохраняются высокие показатели выявления ВИЧ-инфекции в группе лиц инъекционного потребления наркотиков.

У многих людей сложилось мнение о принадлежности ВИЧ-инфекции к асоциальным и маргинальным слоям общества, что не соответствует действительности, ВИЧ-инфекция поражает все слои населения, хотя, несомненно, существуют группы повышенного риска. Эпидемия продолжает угрожать всему обществу, поскольку она вышла за пределы круга людей, принимающих инъекционные наркотики, ведущих беспорядочную половую жизнь, практикующих коммерческие сексуальные услуги.

Профилактика распространения ВИЧ/СПИД в образовательной среде представляет собой систему взаимосвязанных образовательных, социальных, медицинских мероприятий, имеющих целью выявить и устранить условия и причины, способствующих заражению ВИЧ, предупредить развитие и ликвидировать негативные последствия ВИЧ-инфицирования.

В 2005 году была разработана концепция превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИД в образовательной среде. В этом документе перечислены основные принципы организации превентивного обучения в области ВИЧ/СПИДа в образовательной среде: системности, стратегической целостности, многоаспектности, ценностной ориентации, ситуационной адекватности, индивидуальной адекватности, легитимности, соблюдения прав человека, комплексности [3].

В превентивном обучении в области профилактики ВИЧ/СПИДа отечественные и зарубежные ученые сегодня выделяют наиболее перспективные его направления:

- просвещение и информирование о ВИЧ/СПИДе;
- обучение ответственному поведению;
- создание условий, поддерживающих профилактическую деятельность.

Просвещение и информирование о ВИЧ/СПИДе – это предоставление актуальной и достоверной информации (о способах передачи ВИЧ-инфекции, поведении человека, увеличивающем

риск заражения (злоупотребление наркотиками), о мерах и способах профилактики.

Деятельность по просвещению и информированию о ВИЧ/СПИДе в образовательных организациях должна опираться на определенные принципы: адекватность, толерантность, достоверность, недопущение манипулированием информацией, не нанесение вреда, согласие на получение профилактической информации, нейтральность в подаче информации, многоаспектность, объективность.

Кроме специалистов образовательных организаций, деятельность по информированию детей и молодежи о ВИЧ/СПИДе осуществляют еще и родители. Следовательно, необходима организовывать работу по просвещению и информированию родителей и лиц, заменяющих их.

Обучение ответственному поведению, как направление профилактической работы возможно с формированием мотивации и установок на здоровый образ жизни, изменением рискованного поведения, повышением компетентности молодежи.

Задачи, решаемые в рамках данного направления:

- создание условий для формирования личностных ресурсов;
- обучение эффективным моделям поведения, способствующим развитию ответственности за собственную жизнь;
- формирование умений и навыков уверенности для противостояния негативному влиянию среды, минимизация проявлений рискованного поведения;
- формирование адекватной полоролевой и семейной идентификации личности, в том числе с ориентацией на отсрочку сексуального дебюта.

В рамках деятельности по созданию условий, поддерживающих профилактическую деятельность, наиболее эффективными методами превентивного обучения могут быть: привлечение молодежи к волонтерской работе по противодействию эпидемии; семейное консультирование, с целью улучшения семейных взаимоотношений; привлечение к профилактической работе людей, имеющих авторитет и способных влиять на детей и молодежь; создание в образовательных организациях необходимых условий для реализации программ профилактики ВИЧ-инфекции и программ по поддержке и сопровождению ВИЧ-инфицированных и членов их семей [5].

Формами работы по профилактике ВИЧ-инфекции и пропаганде здорового образа жизни в образовательной организации могут быть: уроки в рамках самостоятельных учебных дисциплин

(обществоведение, математика, биология, литература, история), фрагменты уроков, факультативы, консультации для учащихся и родителей.

Организатором профилактики ВИЧ-инфекции, оказания помощи ВИЧ-инфицированным и больным СПИДом на территории Костромской области, является Областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Центр инфекционных заболеваний».

С 2014 года между Костромским государственным университетом им. Н.А. Некрасова и ОГБУЗ «Центр инфекционных заболеваний» действовал договор о сотрудничестве. В 2016 году, в связи с созданием Костромского государственного университета, был заключен новый договор. Основными направлениями сотрудничества стали: организация деятельности по пропаганде здорового образа жизни и профилактике ВИЧ-инфекции среди населения Костромской области; подготовка студентов к социальной работе с ВИЧ-инфицированными и больными СПИД; научно-методическое сотрудничество; организация и проведение научных собраний, мероприятий по пропаганде здорового образа жизни и профилактике ВИЧ-инфекции; организация и проведение практики студентов.

Библиографический список

1. ВИЧ – медико-социальная помощь / под ред. Н.А. Белякова. – СПб.: Балтийский медицинский образовательный центр, 2011. – 356 с.
2. ВИЧ-инфекция и СПИД: национальное руководство / под ред. В.В. Покровского. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 608 с.
3. О Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде: Письмо Минобрнауки РФ от 06.10.2005 № АС-1270/06, Роспотребнадзора от 04.10.2005 № 0100/8129-05-32. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_98560/ (дата обращения: 10.02.2016).
4. Подымова А.С. Организация работы по профилактике ВИЧ-инфекции в образовательных учреждениях Свердловской области. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://livehiv.ru/files/Паша/MP%20Профилактика%20ВИЧ%20в%20образовательных%20уч-ях2012.pdf> (дата обращения: 10.02.2016).
5. Профилактика заражения ВИЧ: Методические рекомендации. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2014. – 51 с.

**ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ:
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**

В статье рассматривается актуальность патриотического воспитания с учетом современных требований, предъявляемых к качественной подготовке специалистов, в том числе и будущих педагогов, получающих образование в профессиональных образовательных организациях. Раскрываются возможности проектных технологий в патриотическом воспитании студентов. Автором дается характеристика эффективности проектных технологий с точки зрения имеющегося у них инновационного потенциала, направленного на повышение статуса патриотического воспитания в образовательных организациях, на личностное развитие студентов, на совершенствование организационной образовательной деятельности системы образования, включая уровень среднего профессионального образования, посредством внедрения проектных технологий как одной из новых инновационных форм.

Представлены результаты исследования по использованию проектных технологий в процессе изучения студентами учебных дисциплин. Автор рассматривает это на примере освоения учебной дисциплины «Искусство (мировая художественная культура)», на основе сравнительного анализа нормативно-правовых документов, контент-анализа содержания учебной дисциплины «Мировая художественная культура» и результатов практического опыта автора.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, проектные технологии, инновационный потенциал проектных технологий, учебный проект, личностное развитие студентов, будущие педагоги, учебная дисциплина «Искусство (мировая художественная культура)».

В современных условиях патриотическое воспитание является стержневым компонентом компетентностного становления специалистов, включая будущих педагогов, получающих образование в профессиональных образовательных организациях (далее – ПОО). Выступая базовой характеристикой мировоззренческой составляющей личности будущего педагога, этот вид воспитания не только напрямую предопределяет содержание подготовки будущих педагогов в ПОО, но и требует создания и развития определенной системы, состоящей из двух взаимосвязанных аспектов – личностного и профессионального. Личностный аспект – это собственно патриотическое воспитание обучающихся как граждан Российского государства, воспитание истинных патриотов своей малой Родины. Профессиональный – это качественная подготовка студентов как будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов к осуществлению патриотического воспитания обучающихся и воспитанников, готовящая их к эффективной самостоятельной педагогической деятельности и оказывающая дополнительное воспитательное воздействие на их личностное развитие.

Патриотическое воспитание, на наш взгляд, выступает системообразующим компонентом всей системы воспитания, являясь постоянным фактором стабильности этой системы. В связи с этим, патриотическое воспитание рассматривается нами не только как многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность органов государственной власти, общественных объединений и организаций, институтов общества по формированию у молодого поколения высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, но, и, как систематическая и целе-

направленная деятельность отдельных субъектов патриотического воспитания. Поэтому патриотическое воспитание в ПОО рассматривается нами как целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и студентов, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических взглядов и убеждений, уважительного отношения к историческому прошлому Родины и унаследованным от него традициям, эмоционально окрашенного стремления служить интересам Родины, проявляющимся в готовности личности к практическим патриотическим действиям.

Для совершенствования и инновационного развития системы патриотического воспитания молодого поколения сегодня необходимо внедрение эффективных технологий, среди которых определенное место занимают проектные технологии, обладающие инновационным потенциалом, способные повысить статус патриотического воспитания в образовательных организациях. «Проективная (или проектная) деятельность относится к ряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать» – совершенно справедливо замечают А.П. Марков и Г.М. Бирженюк [2, с. 4].

Авторы среди объектов проектирования выделяют педагогические технологии, которые могут комбинироваться с различными видами проектной деятельности и давать новые варианты специализированных технологий. «По объекту проектирование может быть социальным (создание моделей общественных явлений, социальных институтов, новых форм социального устройства и общественной жизни, разработка систем управления, законов и т. д.); педагогическим (создание моделей и об-

разов идеального человека в рамках этических и педагогических систем, самопроектирование личностью своего развития); инженерным (проектирование «второй природы» из материала «первой») и др.» [2, с. 5].

Проектные технологии – это педагогические технологии, ориентированные не столько на интеграцию фактических знаний, сколько на их применение и приобретение новых знаний путем самоорганизации, самообразования и саморазвития студентов.

Проектные технологии, имеют свои преимущества с точки зрения их эффективности:

– *во-первых*, выступают средством комплексного и поэтапного решения задач воспитания, образования и развития личности студента в современном социуме;

– *во-вторых*, способствуют формированию самостоятельности и ответственности студентов при осуществлении ими выбора и защиты собственной нравственной и гражданской позиции;

– *в-третьих*, направлены на развитие интеллектуально-творческих, аналитических и коммуникативных способностей студентов, позволяющих анализировать возникающие проблемы и успешно ориентироваться в нестандартных условиях современной жизни;

– *в-четвертых*, способствуют формированию важных социально-значимых качеств и свойств личности посредством личного участия студентов в поиске и понимании социальных и духовных начал своей «малой» и «большой» Родины, народа и др.

Проектные технологии с учетом современных подходов к системе образования рассматриваются как одна из новых инновационных форм организации образовательной деятельности, включая уровень среднего профессионального образования. В подтверждение этого обратимся к требованиям федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, направленных на качественную подготовку квалифицированных специалистов, успешно осваивающих программы подготовки специалистов среднего звена (далее – ППССЗ), в том числе и по педагогическим специальностям. Основным результатом освоения ППССЗ является формирование общих и профессиональных компетенций. Для успешного решения этой задачи предусматривается введение такой формы организации образовательной деятельности студентов, как «Индивидуальный проект».

Следует отметить, что в ряде субъектов Российской Федерации в ПОО уже отводится определенная часть учебных часов на осуществление студентами проектной деятельности как составной части проектных технологий. Так, например, в ПОО Томской области имеется различный, положительный, заслуживающий внимания опыт применения проект-

ных технологий, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Данный положительный опыт был представлен студентами и преподавателями из ПОО Томска и Томской области, а также преподавателями и методистами профессиональных образовательных организаций г. Старый Оскол, Красноярска, Канска, Новосибирска, Бердска, Кемерово, республики Алтай, Якутска, стран ближнего зарубежья – Казахстана в рамках работы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «Учебно-исследовательская и проектная деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций», проходившей 18–19 ноября 2015 г. в ОГБПОУ «Томский коммунально-строительный техникум» [1].

В Кемеровской области целенаправленно работу в этом направлении планируют начать с сентября 2016 года. В связи с этим авторским коллективом педагогических работников ПОО Кемеровской области, в состав которого, как один из составителей, вошел и автор данной статьи, при активном содействии и руководстве ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» подготовлены методические рекомендации: «Организация деятельности обучающихся профессиональных образовательных организаций по выполнению индивидуального проекта» [3]. Данные рекомендации адресованы обучающимся, преподавателям общеобразовательных дисциплин, методистам и руководителям профессиональных образовательных организаций.

Следует заметить, что студенты могут выполнять не только индивидуальные проекты, но они могут также реализовывать их и в группе, и коллективно.

Индивидуальный проект – это учебный проект. Рассматривая основные характеристики учебного проекта, отметим, что учебный проект – это деятельность, выполняемая студентами в рамках одной или нескольких учебных дисциплин с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и видов деятельности, сформировать способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность [3].

В своей педагогической деятельности современные педагоги используют разнообразные учебные проекты: от проекта, рассчитанного на один урок, до проекта, используемого при изучении целого раздела или материала дисциплины всего учебного года; от мини-проектов, используемых для изучения конкретных предметных тем, до проектов, построенных на использовании межпредметных связей и междисциплинарного подхода.

В патриотическом воспитании студентов проектные технологии могут наиболее эффективно реализовываться как в процессе учебной, так

и внеучебной деятельности. Ранее нами уже рассматривались образовательные возможности ряда учебных дисциплин общеобразовательной и профессиональной подготовки, изучающихся в ПОО, в содержании которых заложены проблемы патриотического воспитания студентов [10]. Выявленные имеющиеся образовательные возможности в содержании рассмотренных учебных дисциплин для осуществления патриотического воспитания студентов показали, что таковыми обладают практически все дисциплины, также, как и возможностями для применения проектных технологий патриотической направленности.

В рамках данной публикации остановимся более подробно на результатах исследования с опорой на содержание учебной дисциплины «Искусство (мировая художественная культура) (МХК)», как обладающей огромным потенциалом в патриотическом воспитании студентов, являющегося нравственной основой личностного развития, и проектных технологий, помогающих этот потенциал применять.

Исследование, проведенное на базе государственного профессионального образовательного учреждения «Кемеровский педагогический колледж» (ГПОУ КемПК), позволило сделать вывод, что именно использование проектных технологий, применяемых в процессе изучения различных учебных дисциплин, в том числе и МХК, целенаправленно способствует личностному развитию каждого студента.

В ряде статей автором уже частично рассматривались возможности МХК в патриотическом воспитании обучающихся [9], методические аспекты работы с терминами и понятиями в ходе изучения данной дисциплины [8], а также отдельные вопросы, касающиеся организации контроля и оценки качества знаний обучающихся на уроках МХК [4].

Однако, как свидетельствует практический опыт, в настоящее время наблюдается тенденция вытеснения МХК не только из образовательного процесса ПОО, но и в целом из системы среднего (общего) образования. Пересмотр современных учебных планов ПОО, связанный с изменением часов, отводимых на учебные дисциплины и «выводом» отдельных дисциплин из учебного плана, ставит под сомнение возможность дальнейшего преподавания МХК не только для будущих педагогов, но и для специалистов других специальностей гуманитарного профиля. В настоящее же время данная дисциплина пока остается в учебных планах ПОО.

По нашему мнению, при подготовке будущих педагогов это не только не второстепенная, а самая стержневая и приоритетная дисциплина. Прямым подтверждением этому, на наш взгляд, является Указ Президента Российской Федерации В.В. Путина «Об утверждении Основ государственной культурной политики» от 24 декабря 2014 г. № 808,

где провозглашается, что культура России является таким же ее достоянием, как и природные богатства. В документе подчеркивается, что в современном мире культура становится значимым ресурсом социально-экономического развития, позволяющим обеспечить лидирующее положение России в мире. При этом культура «наделается» функцией сохранения, накопления и передачи новым поколениям духовного опыта нации, обеспечения единства многонационального народа России, воспитания чувства патриотизма и национальной гордости, укрепления авторитета нашей страны на международной арене [7]. И еще один ключевой аспект на который нельзя не обратить внимание при подготовке обучающихся по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование», а именно, то, что в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в требованиях к структуре образовательной программы дошкольного образования четко прописано, что одной из пяти образовательных областей в развитии детей дошкольного возраста на которые должно быть направлено содержание программы является художественно-эстетическое развитие. Данная образовательная область предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [5].

Принимая во внимание все сказанное, можно с уверенностью утверждать, что дисциплина «Мировая художественная культура» выступает мощным фактором патриотического воспитания студентов, не только помогающая им понять богатство культурного наследия разных стран и эпох, но и позволяющая определить, прежде всего, место культуры родной страны в контексте мировой художественной культуры.

В подтверждение сказанному приведем, на наш взгляд, не менее важные аргументы в пользу дисциплины МХК с точки зрения ее образовательных возможностей для патриотического воспитания в ходе использования проектных технологий:

– *Во-первых*, программный материал, изучающийся студентами на уроках, имеет тот необходимый «нравственный» материал, те духовные, эстетические и нравственные ценности, благодаря которым студентам предоставляется возможность скорректировать собственную поведенческую модель с опорой на материалы «образа человека», «человека культуры» имеющиеся не только в оте-

чественной, но и мировой культуре. Проиллюстрировать сказанное можно следующим примером. Изучая картины Питера Брейгеля Старшего «Слепые» и «Вавилонская башня», преподаватель без особого труда может знакомить студентов с ярко проиллюстрированными на картинах примерами повседневных социальных пороков. Тех, которые ведут к простому безразличию и равнодушию, наблюдаемых за ними людей. Возможно также проведение аналогии с людьми, не имеющими в современной жизни собственной точки зрения, не делающими собственного личностного выбора, и не желающими претворять его в повседневную жизнь. И таких ярких, жизненных, имеющих социально окрашенный контекст примеров в содержании программы данной дисциплины можно найти достаточно разнообразное количество не только при изучении творчества зарубежных художников, скульпторов, писателей, музыкантов, но и, безусловно, в богатейшем наследии отечественной культуры. И в этом тоже осуществляется патриотическое воспитание, чтобы студенты не учились гордиться своим достоянием за счет уничтожения другой культуры, а учились сравнивать, уважать, восхищаться тем, что сумели сделать представители другой культуры.

– *Во-вторых*, данная дисциплина имеет глубокие междисциплинарные связи с такими дисциплинами как история, обществознание (включая экономику и право), основы философии, русский язык, литература, психология общения и др. Кажется что содержание разделов и тем внутри разделов рабочих программ вышеперечисленных дисциплин частично пересекается. Однако, уроки МХК имеют собственную, отличительную от других, специфику преподавания – успешное усвоение учебного материала студентами происходит при опоре на конкретные представления и образы, затрагивающие в первую очередь эмоционально-чувственную сферу, находящие «закрепление» в повседневной жизни. Так, к примеру, вызывают чувство гордости, увиденные в г. Кемерово, легко узнаваемые архитектурные элементы ордерной системы, разработанной когда-то древнегреческими архитекторами и встречающимися в оформлении Кемеровского областного драматического театра им А. В. Луначарского, музыкального театра Кузбасса им. А. Боброва, административных зданий, расположенных на площади Советов. Яркой иллюстрацией в подтверждение сказанного являются и слова студента первого курса группы № 1302, обучающегося в 2013/2014 учебном году по специальности «Преподавание в начальных классах» после увиденного им на уроке Миланского собора, выполненного в готическом стиле: «Если это не компьютерная игра или созданная программа и на самом деле сделано руками человека, то я горд, что живу на земле!». Причем это был первый яр-

кий случай, по-настоящему затронувший и увлекший данного студента. А дополнительный вопрос: «Статуя, какого единственного русского монарха установлена на Миланском соборе в числе других 3000 тысяч статуй?» заставляет всех студентов приложить все возможные усилия и вспомнить программный материал, изучаемый на уроках истории или прочитанный ими самостоятельно в дополнительных источниках.

– *В-третьих*, в процессе применения проектной технологии при изучении дисциплины МХК у студентов актуализируются социальные эмоции, которые тесно связываются с сопереживанием, сочувствием, состраданием, умением понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями, открыть для себя уникальность и неповторимость мира другой личности. Это позволяет студенту прочувствовать свою сопричастность к истории и культуре Отечества, его прошлому и настоящему, и, следовательно, актуализировать чувство ответственности за будущее.

На уроках МХК в ГПОУ КемПК студенты имеют возможность выразить свое личное откровенное осознанное отношение к изучаемому материалу при помощи написания сочинений-рассуждений по заданной теме с расширенным творческим заданием, например, «О чем я задумываюсь при изучении культуры Древней Руси». Данная форма работы исключает неосознанное списывание студентами материала из опорного конспекта, учебника или ресурсов сети Интернет, так как невозможно наполнить чужими переживаниями свою персональную работу. Она помогает студентам в формировании правильного и осознанного для себя выбора духовных, нравственных, патриотических идеалов и норм [10].

Результаты анкетирования студентов КемПК, обучающихся по специальностям «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах» и «Педагогика дополнительного образования», показали, что большинство студентов, приходящих в ПОО, обладают разным образовательным и культурным уровнем, не знают основные классические произведения литературы, живописи, музыки, кинематографа.

При этом для эффективности патриотического воспитания, с нашей точки зрения, не целесообразно отделять зарубежное искусство от отечественного. Главное, чтобы студенты научились и имели возможность самостоятельно на протяжении всей жизни учиться анализировать, проявлять и уметь выражать собственную гражданскую и патриотическую позицию.

Проблематика и содержание проектных технологий ориентированы на творческие потребности, интересы и потенциальные возможности студентов, включают широкий спектр видов и сфер практической деятельности, создавая условия са-

моопределения студентов. Так, по мнению В.С. Ротенберга, среди побудительных причин творчества не следует забывать и о бескорыстном удовольствии, доставляемом самим процессом работы... именно в творчестве проявляется уникальность потребности в поиске... – потребность в постоянном изменении самого человека [6].

Таким образом, рассмотрев возможности, которыми обладают проектные технологии с точки зрения патриотического воспитания студентов, можно сделать вывод, что их использование дает большую возможность понимать с позиции современности богатейшее культурное наследие наших предков, осознавать важность межпоколенческой общности людей. А осознание студентами собственных личностных особенностей, знаний, умений и соотнесение их с требованиями получаемой профессии в процессе применения проектных технологий способствует созданию индивидуальной траектории творческого саморазвития в рамках патриотического воспитания.

Библиографический список

1. Итоги III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Учебно-исследовательская и проектная деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций», 18–19 ноября 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tomkst.tomsk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=853:20151118-19-iii-&catid=84:2014-10-06-08-39-37&Itemid=310 (дата обращения: 12.07.2016).
2. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. – СПб., 1997. – 268 с.
3. Организация деятельности обучающихся профессиональных образовательных организаций по выполнению индивидуального проекта / авт.-сост.: Ю. П. Ашихмина, О.В. Белинская, А.В. Вафик и др. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2016.
4. Организация контроля и оценки качества знаний обучающихся по предметам «Изобразительное искусство» и «Мировая художественная культу-

ра» в соответствии с требованиями ФГОС общего образования: методические материалы / сост.: В.П. Новоселова, Т.Ю. Казарина, М.М. Шевцова. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2015. – 69 с.

5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/386994/tekst-fgos> (дата обращения: 12.07.2016).

6. Ротенберг В.С. Образ Я. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tests.pp.ru/library/books/09.phtml> (дата обращения: 12.07.2016).

7. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70828330/#ixzz4EJ3HZVfI> (дата обращения: 12.07.2016).

8. Шевцова М.М. Методические аспекты работы с терминами и понятиями в процессе преподавания дисциплины «Искусство» (Мировая художественная культура) // Культура детства. Формирование и совершенствование современного педагога: материалы региональной науч.-практ. конф., г. Кемерово, 24 апреля 2015 года. – Кемерово: ГОУ СПО «Кемеровский педагогический колледж», 2015. – 238 с. – С. 87–92.

9. Шевцова М.М. Патриотическое воспитание студентов педагогического колледжа в рамках освоения дисциплины «Искусство» (Мировая художественная культура) // Культура детства. Формирование и совершенствование современного педагога: материалы региональной науч.-практ. конф., г. Кемерово, 24 апреля 2015 года. – Кемерово: ГОУ СПО «Кемеровский педагогический колледж», 2015. – С. 130–134.

10. Шевцова М.М. Содержание учебных дисциплин в патриотическом воспитании обучающихся: образовательные возможности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 35. – С. 221–227.

ИСТОЧНИКИ УСПЕШНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК
СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТРЯДОВ

В тексте представлены результаты изучения источников результативности образовательных практик педагогических отрядов в ходе реализации ими программ летнего отдыха детей в загородных оздоровительных лагерях. В качестве основного метода исследования использовалось интервьюирование руководителей педагогических отрядов, в котором приняло участие более 40 человек из 21 субъекта РФ. Выдвинуты и изучены шесть предположений об обусловленности результатов образовательных практик: выбор педагогическим отрядом целевых ориентиров; статус участников образовательных отношений как субъектов образовательного запроса, мотивация и состав участников педагогического отряда; специфика детского контингента, структура осуществляемых организационных и образовательных практик.

Ключевые слова: педагогический отряд, летний лагерь, факторы результативности образовательных практик.

*Не бывает на свете чудес,
Всё мы делаем своими руками.
Но жива тоска по чуду
В.И. Ланцберг*

Одной из самых удивительных загадок педагогики летних каникул является то, каким образом достигаются значительные образовательные результаты. В логике изучения обычного производства, общепринято, что результаты деятельности напрямую зависят от квалификации работников. На первый взгляд, участников педагогических отрядов (неформальных, любительских общественно-педагогических молодежных объединений) вряд ли можно считать педагогами-профессионалами, другой причиной успеха могут быть иные факторы, нам неизвестные, да и вообще, есть ли этот успех?

Основываясь на осмыслении работ Н.Б. Крыловой, Б.В. Куприянова, А.В. Шиповой под успехом образовательных практик педагогических отрядов можно подразумевать общественное признание мероприятий, проведенных общественно-педагогическими объединениями, удовлетворенность детей и их родителей состоявшимися лагерными сменами. Скорее всего, ведущими критериями оценки успеха образовательных практик педагогических отрядов выступают обеспечение интереса к занятиям, физического и психологического комфорта, обеспечение безопасности жизни и здоровья (для родителей).

С целью изучения социализации детей и молодежи в образовательных практиках педагогических отрядов было проведено интервьюирование 42 руководителей общественно-педагогических объединений из 21 субъекта Российской Федерации, представляющих 7 Федеральных округов: Центральный (Брянская, Воронежская, Костромская, Курская, Липецкая, Орловская, Рязанская, Ярославская области, г. Москва), Уральский (Свердловская и Тюменская области), Приволжский (Мордовская и Чувашская республики, Кировская, Нижегородская и Ульяновская области, Пермский

край), Сибирский (Иркутская и Новосибирская области), Северо-Западный (Вологодская область), Дальневосточный (Хабаровский край).

Состав респондентов (руководители педагогических отрядов) можно условно представить в виде трёх возрастных групп: первая (студенческая) – до 22 лет (52%), вторая – от 23 до 35 лет (22%), третья – старше 35 лет (26%), при этом каждый десятый руководитель имеет возраст более 50 лет и лишь 17% респондентов состоят в браке. Среди участников опроса также можно выделить тех, кто руководит своим коллективом долгий период – больше 10 лет (1/3 опрошенных), и молодых руководителей (менее 5 лет), при этом, их опыт соответствующей деятельности в среднем составляет 5 лет, а опыт работы вообще в лагерях в среднем составляет 10 лет. Среди респондентов только каждый четвертый – мужчина. Более половины всех опрошенных получили высшее образование (56%), преимущественно педагогическое, а 44% опрошенных ещё обучаются в высших учебных заведениях. Состав респондентов характеризуется еще и тем, что 71% являются фактическими руководителями педагогических отрядов (в том числе «командиры»), 12% опрошенных являются заместителями руководителей, остальные (11%) определили свою должность как научный руководитель, администратор, комиссар, старшая вожатая, старший методист.

Анализируя данные, полученные в ходе интервьюирования руководителей педагогических отрядов, сделаем попытку сформулировать предположения об источниках успешности образовательных практик педагогических отрядов.

Первое предположение – успех лагерной смены, проведенной педагогическим отрядом, зависит от выбора цели (целевого ориентира), грамотно выбранная цель и обеспечивает успешность педагогического отряда.

Обращение к текстам А.Г. Кирпичника, Б.В. Куприянова, А.Н. Лутошкина, М.И. Рожкова, Л.И. Уманского, позволяет выделить традиционный (существующий с 60-х гг. XX века) тип образовательных программ, реализуемых педагогическими отрядами – *программы подготовки актива общественной организации* (прежде эта культурная практика называлась – лагерь пионерского и комсомольского актива). В проведенном исследовании данная линия отражается в 31% от общего числа респондентов, причем 17% педагогических отрядов, ориентирующихся на развитие организаторских способностей и формирование компетенций общественной работы, в качестве цели определяют формирование активной гражданской позиции детей, а также организацию опыта участия детей в решении общественно-значимых проблем, еще 17% педагогических отрядов ориентируются только на одну из двух задач. Получается, что эта традиционная образовательная практика – скорее всего строящаяся на коллективной творческой деятельности («коммунарской методике»), возникшая в 60-е гг. XX века, до сих пор демонстрирует свои положительные эффекты. Возможно, такие целевые ориентиры наиболее полно отражают специфические условия загородного детского лагеря.

Следующий целевой ориентир образовательных программ педагогических отрядов (21%) в высокой степени соответствует запросам родителей (*«оздоровление детей и подростков»* и *«эмоциональная разгрузка, произвольный отдых»*). Правомочность такого положения основана на результатах опроса родителей обучающихся в учреждениях дополнительного образования (5206 респондентов из 55 субъектов РФ), выполненного в рамках Мониторинга экономики образования (МЭО), проведен в 2013 г. НИУ ВШЭ и Левада-центром [4]. Согласно данным МЭО 64,3% родителей считают, что во время своего летнего отдыха ребенок должен оздоравливаться, 58% – видят в качестве желаемого результата «отдых, снятие напряжения после учебного года», а 46,1% – «удовольствие, радость, прекрасные воспоминания о лете». Примечательно, в этой группе 17% педагогических отрядов по конфигурации своих целевых ориентиров очень напоминают классический вариант содержания летнего отдыха детей в лагере («так называемый профсоюзный лагерь»), где значительное место принадлежит самодетельному художественному творчеству отдыхающих и оздоравливающих детей. Истоки такой традиционной практики обнаруживаются еще в первых опытах летнего отдыха детей (конец XIX – начало XX вв.).

Весьма противоречивые целевые ориентиры обнаружили 29% педагогических отрядов, где воспитание трудолюбия соседствует с произвольным отдыхом, углубление знаний с оздоровлением и т. д., либо называется одновременно 4–5 раз-

личных целевых ориентиров. В отношении этой группы общественно-педагогических сообществ трудно утверждать, что именно грамотно сформулированные целевые ориентиры являются фактором успеха (достижение результата).

Второе предположение – успех педагогических отрядов обусловлен выбором тех лиц и организаций, чьи запросы в большей мере учитываются в реализуемых программах.

Как показывают результаты опроса, самый значительный вес получили представители «авторской группы лагеря» (лидеры и руководители педагогического отряда, разработчики образовательной программы), 74% респондентов указали, что в значительной степени учитывают запросы этих лиц, суммарный коэффициент референтности 0,9 баллов. В значительной степени запросы участников педагогического коллектива (в целом), учитываются в 62% случаев (суммарный коэффициент 0,82 баллов). Путем составления профиля референтности выделяется группа (23% от общего числа) педагогических отрядов, руководители которых ориентированы на себя лично и небольшую авторскую группу, примыкают к ним педагогические отряды, где наибольшее значение играет запрос и авторов, и всего коллектива, либо исключительно общий коллективный запрос. Несмотря на различия во внутри коллективной демократии, в этой группе проявляется *«социально-профессиональный аутизм»* (термин Б.В. Куприянова) – «снижение интереса к окружающей социальной среде, невосприимчивость запроса на собственную профессиональную деятельность, нарушение контакта с заказчиками (дети, родители, муниципалитет, государство) и их представителями (администрация учреждения, органы управления образованием), ... сосредоточенность на собственных интересах, стремлениях, идеях» [2, с. 17]. У названного автора употребляются еще и такие характерные и близкие понятия как *«социально-профессиональный произвол»* и *«социально-профессиональное одиночество»*.

Весьма любопытная картина в статусе запроса участников образовательных отношений на содержание летнего отдыха в лагере: если запрос детей считают первостепенными 67% опрошенных (суммарный коэффициент референтности 0,86 баллов), то запросы родителей для большинства педагогических отрядов воспринимаются как менее важные (23% опрошенных – референтность 0,74 балла). Показательным является и такой профиль референтности педагогических отрядов (26% от общего числа участников опроса), где наиболее *значимы запросы, как детей – родителей, так и авторов – вожатых*. Приоритеты этой группы достаточно конструктивны и хорошо вписываются в практику отношений педагогический отряд – дети и родители. Немного отличается от этой группа (18% от общего числа общественно-педагогических объ-

единений), где из этого профиля исключены родители, приоритетны только запросы детей и вожатых – своего рода «детско-юношеский заговор против взрослых».

Обращает на себя внимание противоречивый профиль (21% от общего числа участников опроса), когда предпочтения отданы всем или почти всем субъектам запроса. Исследование позволяет запечатлеть несколько экзотичных профилей, когда для педагогического отряда значимы запросы: родителей и авторской группы (3%), государства и детей, родителей (5%), общественной организации (3%).

Третье предположение: источник успеха образовательных практик педагогических отрядов – специфическая мотивация участников этих общественно-педагогических объединений. Многие исследователи педагогических отрядов сходятся во мнении, что участники отряда объединяются на основе интереса к педагогической деятельности (Е.Ю. Дмитриева, Е.М. Шпоркина) с целью осуществления социальных, образовательных инициатив среди детей и подростков.

Проводя собственное исследование среди руководителей педагогических отрядов, попытаемся дополнить исследование Е.М. Шпоркиной и определить мотивацию участников с точки зрения руководителей общественно-педагогических объединений.

Результаты обследования свидетельствуют, что преобладающей (85%) мотивацией включения юношей и девушек в жизнедеятельность педагогических отрядов является потребность в общении и поиск друзей (аффилиация). Также важным (74%) мотивом является «возможность работы с детьми», несколько более половины участников (по 52%) рассматривают участие в педагогическом отряде как «возможность реализовать свои возможности» или «возможность освоить новые знания, умения». Доля прагматической (4% – «источник заработка», 4% – «возможность найти себе спутницу или спутника жизни») и эскапистской (15% – «абстрагироваться от обыденности в условиях деятельности педотряда») мотивации во много раз меньше мотивов аффилиации – коммуникации (со сверстниками и детьми) и самореализации.

Интервью с участниками педагогических отрядов («Мир Людей» – г. Кострома и «Юность» – г. Вологда) позволили выявить еще один важный мотивационный фактор – потребность в идентификации. Эта тенденция проявляется в следующей практике: в ряде педагогических отрядов формируются группы «помощников вожатых» из воспитанников – участников нескольких смен, которые изъявили желание выполнять отдельные организационные задачи, которые обычно входят в обязанности вожатых.

В проведенном исследовании объектом анализа стали практики набора, отбора участников в общественно-педагогическое объединение.

Вариант интерпретации формирования педагогического отряда представлен Е.М. Шпоркиной, которая на основании своего исследования отмечает, что «при профессиональном отборе кандидатов – определяется приоритет мотивации и наличие профессионально значимых качеств по отношению к педагогическим знаниям, умениям и навыкам» [6, с. 30].

В ходе нашего исследования выяснилось, что пополнение педагогического отряда может происходить по различным сценариям, но преобладающей практикой (67%) является пополнение новичками из числа бывших воспитанников, либо новичками – у кого в отряде уже есть знакомые, друзья. Половину всех новичков данной характеристики приглашает руководитель или другой авторитетный участник отряда. Устойчивое количество (36%) участников педагогического отряда приходят в отряд сами вслед за своими знакомыми с целью прохождения педагогической практики. Руководители педагогических отрядов четко выражают свою позицию по отношению к вопросу отбора вожатых для работы в педагогическом отряде. Около $\frac{2}{3}$ респондентов отмечают наличие специального образовательного курса «Школы вожатых», по итогам успешного прохождения которой молодые люди могут стать полноправными участниками педагогического отряда. Четверть педагогических отрядов использует такую практику как «испытательный срок», на протяжении которого будущий участник коллектива тестирует свои профессиональные качества в ходе участия в мероприятиях, форумах, выполняя групповые и индивидуальные задачи, поставленные руководителем. Каждый пятый респондент указывает на условие вхождения в педагогический отряд как собеседование и поддержку большинства членов отряда. Определенная доля руководителей (23%) стараются придерживаться идеи не проводить отбор, а включать сразу в деятельность всех пришедших в отряд и считать их членами коллектива.

Четвертое предположение – источник успеха образовательных практик педагогических отрядов обусловлен специфическим составом участников лагерных смен.

Исследование показало, что детский контингент в одной трети педагогических отрядов включает всех желающих без отбора, кроме того в подавляющем большинстве обследованных коллективов какая-либо категория детей явно не выделяется. Однако в смешанных составах участников лагерных смен, организуемых педагогическими отрядами, можно зафиксировать 23% общественно-педагогических объединений, где значительная доля воспитанников – одаренные дети и школьники – победители конкурсов. Обращает на себя внимание, что в детском контингенте педагогических отрядов (21%) значительное место занимает

категория воспитанников из семей с высокими доходами, а в 18% – значительная часть (не менее одной пятой, каждый пятый) дети – представители малообеспеченных категорий населения. Обнаруживаются более редкие случаи. Например, педагогический отряд включен в деятельность детской общественной организации, поэтому участники смен – члены организации, или, будучи создан на базе детского лагеря отдельного предприятия, педагогический отряд работает с детьми сотрудников этого предприятия. В качестве специфических групп воспитанников педагогических отрядов являются также «воспитанники школ-интернатов» и «дети, стоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних». Подводя итог, можно утверждать, что данных, свидетельствующих о том, что особенности детского контингента обуславливают результативность деятельности педагогических отрядов, получить не удалось.

В практиках педагогического отряда можно выделить два важнейших аспекта: разработка образовательной программы и набор детей – участников программы. Отсюда и **пятое предположение** – ключевым источником успеха образовательных практик педагогического отряда является комплексность осуществляемых работ – когда представители общественно-педагогического объединения сами разрабатывают программы, сами реализуют и сами набирают детский контингент.

Из данных проведенного исследования следует, что 47% педагогических отрядов разрабатывают и реализуют образовательную программу, однако набором детей, как правило, занимается администрация лагеря, на базе которого работает педагогический отряд. Почти четвертая часть (24%) коллективов выступают своего рода наемниками – «участники педагогического отряда принимаются на работу для проведения смены, реализуют программу, авторами которой являются другие лица, набором детей занимается администрация лагеря». Доля коллективов, реализующих полный контур работ (разработка, реализация, набор) составляет 29%. То есть, уверенно говорить о том, что именно в целостности работ педагогического отряда кроется источник достижения результатов, не приходится.

Е.М. Шпоркина определяет педагогический отряд как «профессионально ориентированную социальную группу, предусматривающую объединение *студентов и педагогов* на основе интереса к педагогической деятельности...» [6, с. 29]. **Шестое предположение** – успех педагогических отрядов кроется в устойчивости состава – сочетании студентов и опытных педагогов в одном педагогическом отряде.

Результаты обследования фиксируют следующую тенденцию – педагогические отряды в среднем на $\frac{3}{4}$ состоят из студентов, чей возраст от 18 до 22 лет, при этом внушительная часть (каждый

пятый отряд) полностью является студенческим. В тоже время руководителей педагогических отрядов, имеющих возраст в пределах 18–22 насчитывается 52%. Это свидетельствует о том, что в отрядах, где руководит студент, могут находиться и выпускники вуза (люди относительно взрослые). Средний показатель количества лиц с высшим образованием в педагогических отрядах составляет 16%, остальные взрослые (9%) в ряде случаев это те люди, которые занимаются узконаправленной работой, к примеру – оформлением интерьера на мероприятиях, техническим обеспечением и др., или же это педагоги, получившие среднее специальное образование.

Не случайно в каждом втором отряде молодые люди определяют для себя как наиболее ценное качество своих товарищей – профессионализм (высокий уровень мастерства, качественное исполнение своей работы). Молодые люди отмечают, что они переживают за результат общей работы, поэтому уровень подготовки напарника имеет большое значение, в том числе и для психологической уверенности в действиях членов отряда.

Исследование позволило выявить специфическое явление в сфере летнего отдыха детей – «отряды помощников вожатых». Эти группы состоят из старших воспитанников, которые в лагере находятся на правах отдыхающих, но им поручают решение определенных задач по организации мероприятий лагеря и жизнедеятельности детских коллективов. Е.В. Богданова считает это явление одной из разновидностей педагогического отряда, а О.И. Копытина так и называет – «вожатский отряд» [5]. Любопытная практика сложилась в детском лагере «Алые паруса» (Республика Башкортостан), где из молодых людей и девушек, которые по возрасту уже не могут поехать в лагерь в качестве воспитанников (отдыхающих), но хотели бы принимать участие в лагерной смене, формируется коллектив обслуживающих работников (кухонные рабочие, уборщики, ремонтники, грузчики и т. д.). Наряду с выполнением своих служебных функций юноши и девушки принимают участие в творческих мероприятиях, организуемых в ходе лагерной смены вместе с временными детскими объединениями. Как рассказывала Т.Г. Ермоленко, многие из тех, кто поработал в обслуживающем персонале «Алых парусов» через несколько лет становились вожатыми.

В данном случае можно фиксировать у старших подростков (старшеклассников) потребность в принадлежности к педагогическому отряду (мотивация идентификации с референтной группой на протяжении длительного времени).

Можно предположить, что источник успеха образовательных практик педагогических отрядов явно кроется в сочетании опытных педагогов и студентов.

Выводы. Исследование источников успеха педагогических отрядов в ходе реализации программ летнего отдыха детей в загородных оздоровительных лагерях позволяет более или менее уверенно говорить о следующем.

Первое. Успешность образовательных практик педагогического отряда обусловлена избранными целевыми ориентирами (их адекватностью специфическим условиям оздоровительного лагеря, временного детского коллектива и т. д.). Обнаруживаются два традиционных варианта целевых ориентиров – «воспитание общественной активности, подготовка к общественной самоорганизации» и «создание условий для оздоровления, рекреации, творческого самовыражения в художественной самодетельности».

Второе. Успех образовательных практик педагогического отряда обусловлен выбором субъектов запроса – лиц и организаций, чьи представления учитываются в программах детского отдыха, оздоровления и занятости». Обнаружена достаточно большая группа педагогических отрядов, которые, прежде всего, ориентируются на собственные представления о содержании летнего отдыха детей. Запросы детей учитываются при формировании образовательных практик значительно чаще, чем запросы родителей.

Третье. Успех образовательных практик педагогического отряда обусловлена специфической мотивацией участников педагогических отрядов. Значительная часть участников педагогического отряда мотивирована на общение с младшими и сверстниками, самореализацию в процессе совместности, практик творческой самодетельности, самовыражения.

Четвертое. Успех образовательных практик педагогического отряда обусловлен составом осу-

ществляемых работ – когда представители общественно-педагогического объединения сами разрабатывают программы, сами их реализуют и сами набирают детский контингент.

Пятое. Успех образовательных практик педагогического отряда обусловлен составом участников педагогического отряда – сочетанием в нем студентов и опытных педагогов.

Шестое. В ходе исследования не подтвердилось влияние на успешность образовательных практик педагогического отряда специфики состава детей – участников смены, нельзя определенно утверждать, что педагогические отряды могут одинаково хорошо работать с любой категорией детей.

Библиографический список

1. Авторские лагеря Костромской области: история и современность / под ред. Б.В. Куприянова. – Кострома: КОИПКРО, 2006. – 184 с.
2. Куприянов Б.В. Диагноз: профессиональный аутизм: вновь о педагоге дополнительного образования // Управление школой. – 2010. – № 12. – С. 15–20.
3. Куприянов Б.В. Очерки общественной педагогики: авторские лагеря Костромской области. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. – 68 с.
4. Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей: Информационный бюллетень. – М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2015. – 72 с.
5. Организация работы в оздоровительном лагере: теория и методика / О.И. Копытина, М.Л. Самойлова. – Курган: КГУ, 2011. – 116 с.
6. Шпоркина Е.М. Создание педагогического отряда для учреждений отдыха и оздоровления детей // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С. 29–32.

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Необходимым компонентом социально-психологической компетентности является понимание собственных эмоций и эмоций партнера по общению. Эмоции тесно связаны со знаниями, изменчивы во времени и представляют собой сложный продукт познания и деятельности человека. В онтогенезе способность к осознанию, постижению, обобщению и толкованию эмоций развивается постепенно за счет развития языка эмоций, усложнения структуры эмоциональных представлений и приобретения опыта эмоциональных переживаний, однако даже в подростковом возрасте при неблагоприятных условиях развития подростки могут испытывать затруднения в понимании и объяснении эмоций. К таким неблагоприятным условиям развития относятся условия дизонтогенеза.

В статье представлены результаты исследования понимания эмоций «радость» и «грусть» подростками четырех разных групп: с легким интеллектуальным недоразвитием, с нарушением зрения, с нарушением слуха и с условно нормативным развитием. Экспериментальное исследование позволило выделить уровни дифференциации и вербализации эмоций подростками, определить несколько общих для всех групп подростков и характерных для подростков с отклонениями в развитии особенностей понимания эмоций «радость» и «грусть».

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, понимание эмоций, дифференциация и вербализация эмоций, отклонения в развитии.

Нестабильность социальной среды, неустойчивость и динамизм современного общества предъявляют повышенные требования к эмоционально-личностному развитию человека. Эмоции – это одна из важнейших сторон психических процессов, характеризующая переживание человеком действительности (М.С. Лебединский, В.Н. Мясичев), они мотивируют, организуют и направляют восприятие, мышление и действия (К. Изард). Эмоции, выполняющие регулируемую функцию во взаимодействии между людьми, предстают как сложная форма поведения, как готовность действовать определенным образом по отношению к тем или иным людям. Формирование умения понимать и принимать собственные эмоции и эмоции других людей, быть ответственным за выражение своих эмоций в обществе способствует конструктивному разрешению межличностных проблем, амплификации *социально-психологической компетентности личности* (далее СПК).

В многочисленных зарубежных и отечественных исследованиях показано каким образом на протяжении онтогенеза происходит развитие когнитивных схем эмоций, их структурированности, как складываются представления об отдельных компонентах эмоционального явления, а также формируются связи между ними. Постепенно дети усваивают не только базовые эмоции, но и высшие, могут их дифференцировать и вербализовать, усложняются antecedentes, то есть представления о том, что вызывается взаимодействием ситуации с внутренним состоянием человека, возникают медиаторы – промежуточные переменные, опосредующие порождение и проявление эмоций [1].

Понимание эмоций как сложный когнитивно-перцептивный процесс приобретает особую значимость в подростковом возрасте в аспекте развития компетентности во взаимодействии. Подростку очень важно разобраться в огромном количестве не только известных, но и неизвестных эмоций и чувств, возникающих у него, научиться их правильно идентифицировать и дифференцировать. В этом возрасте расширяется словарь эмоций, формируется структура эмоциональных представлений, включающая обобщенную систему знаний об эмоциях и индивидуальную эмоциональную окрашенность, что приобретает в процессе получения эмоционального опыта.

Основой для развития языка эмоций является нормальное психическое и речевое развитие, поэтому отставание в развитии, характерное лицам с различными отклонениями, искажает эту основу. Проблема эмоционального развития лиц с умственной отсталостью представлена в работах О.К. Агавелян, С.З. Стерниной, Ж.И. Намазбаевой и др., лиц с нарушением слуха в исследованиях Т.М. Грабенко и И.А. Михаленковой, В.Ф. Матвеева, М.Е. Хватцева, С.Н. Шабалина и др., лиц с нарушением зрения – в работах И.С. Моргулис, Н.Г. Морозовой, А.В. Яковлевой и др. В исследованиях показано, что дети и подростки испытывают затруднения в понимании зачастую простых эмоций и состояний, что обусловлено не только отставанием в развитии и бедностью словаря, но и недостаточностью когнитивно-перцептивных процессов, снижением активности, обеднением эмоционального опыта, необходимого для достижения понимания эмоциональных явлений.

Еще Т. Рибо указывал, что для образования «схем чувств» важно, прежде всего, самому пережить их, иначе такая абстракция превращается в бессодержательное понятие. Условия социальной депривации, в которых воспитываются подростки с отклонениями в развитии, приводят к сужению репертуара эмоциональных переживаний, к обеднению «аффективных схем», препятствуют осуществлению взаимоотношений с окружающими и пониманию их переживаний, а также определяют трудности адекватного понимания собственных эмоций.

Общие и специфические особенности в понимании эмоций подростками с различными отклонениями в развитии мы выявляли на основе сравнительного подхода, предполагающего сравнение диагностических параметров разных групп лиц с отклонениями в развитии с параметрами контрольной группы, а также сравнение диагностических параметров подростков с легким интеллектуальным недоразвитием с параметрами подростков с сохранным интеллектом.

В экспериментальном исследовании приняли участие 294 подростка 13–15 лет четырех разных групп. ЭГ 1 – 84 респондента с легким интеллектуальным недоразвитием (далее ЛИН), ЭГ 2 – 70 человек с нарушением зрения (слабовидящие), ЭГ 3 – 60 человек с нарушением слуха (слабослышащие), КГ – 80 подростков с условно нормативным развитием (далее УНР).

С помощью методики «Завершение предложений» (мод. Т.М. Грабенко) выявлялась способность к дифференциации и вербализации собственных эмоций, способность ориентироваться в социальном и межличностном контексте ситуаций [2, с. 73]. В настоящей работе проведем качественный и количественный анализ результатов понимания подростками эмоций «радость» и «грусть». При помощи метода контент-анализа выявлялась частота появления в ответах респондентов определенных переменных. Формулировка незаконченного предложения «Я испытываю радость/грусть, когда...» предполагает уточнение, в какое время или в какой-либо момент возникает та или иная эмоция. Анализ ответов испытуемых позволил увидеть возможность дифференциации ответов на основе известной классификации эмоций Б.И. Додонова, который связывал эмоции с потребностями и целями [3]. Так, были определены типы направленности эмоций: коммуникативная, альтруистическая, пугническая, гедонистическая, практическая, акизитивная. Количественный анализ данных эксперимента осуществлен с использованием элементов математической статистики (угловое преобразование Фишера). Результаты представлены в таблице 1.

По эмоции «радость» подростки контрольной группы предоставили 84 ответа. Всего несколько респондентов в каждой группе (кроме контроль-

ной) не завершили первое предложение, однако у 1/3 подростков ЭГ 1 и ЭГ 2 и ¼ подростков ЭГ 3 эмоция радости не представлена достаточным анализом: «мне хорошо», «хорошее настроение», «смешно», «весело», «счастлив» и т. д., что отрицает факта наличия этой эмоции, а, скорее всего, свидетельствует о трудностях ее дифференциации. Важно, что в ответах подростков подчеркиваются эмоциональные состояния, близкие по тону к эмоции «радость».

Значительное число подростков связывают эмоцию радости с коммуникативными ситуациями, в частности, с позитивной коммуникацией: «быть с кем-то рядом (с близкими, родными)», «встречаться с друзьями», «видеть дорогих людей» и т. д. Наиболее ориентированными на позитивную коммуникацию оказались не только подростки с УНР (32,1%), но и подростки с нарушением слуха (27,6%), у которых стремление к общению выступает важным индикатором успешности коррекционной работы. Если повышенное стремление к коммуникации, межличностным отношениям у подростков с УНР – закономерный возрастной процесс, то для подростков с нарушением слуха – это не только возрастная закономерность (в силу отставания в развитии), но и компенсаторный механизм. Ограничение возможностей в накоплении словаря, коммуникативного опыта, в осуществлении речевого общения приводит к аккумуляции усилий взрослых (родителей и специалистов) для восполнения пробелов в этой части адаптационного процесса.

У подростков ЭГ 2 обнаружены ответы, характеризующие негативную коммуникативную направленность: «нет братьев дома», «нет сестры дома».

Альтруистические ответы характерны только подросткам с нормальным интеллектом (ЭГ 2, ЭГ 3 и КГ): «родные здоровы», «друзья или близкие радуются», «счастливая семья», «когда дарю подарки». В группе подростков с нарушением зрения встречаются ответы, относящиеся к пугнической направленности, причем негативной окрашенности, к которым мы относим ответы типа: «кто-то получил «2»», «дерусь».

Ориентация на внешние материальные и моральные стимулы в определенном количестве наличествует в каждой группе. Среди них встречаются ответы *гедонистической направленности*, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте: каникулы, сплю, «ем конфеты», «дарят шоколадки» и *акизитивной направленности* в связи с потребностью в приобретении вещей: «покупают новые вещи», «дарят подарки», «телефон». Наибольшее число связей эмоции радости с конкретными материальными стимулами наблюдается у подростков с ЛИН и подростков с нарушением слуха (достоверность различий на уровне 0,01), что можно объяснить общими характеристиками этих

Таблица 1

Понимание эмоции «радость» подростками Э и К групп

Направленность ответов респондентов	ЭГ 1*	ЭГ 2	Значение ф	ЭГ 1	ЭГ 3	Значение ф	ЭГ 1	КГ	Значение ф	ЭГ 2	КГ	Значение ф	ЭГ 3	КГ	Значение ф
Принятие факта проявления эмоций	30	36,4	0,769	30	13,8	2,34	30	14,3	2,5	36,4	14,3	3,1	13,8	14,3	-
	10	9,1	0,21	10	27,6	2,8	10	21,4	1,97	9,1	21,4	2,08	27,6	21,4	0,95
Коммуникативная	0	6	-	0	0	-	0	0	-	6	0	-	0	0	-
	0	6	-	0	3,4	0	0	10,7	-	6	10,7	1,09	3,4	10,7	1,91
Пугническая	0	6	-	0	0	-	0	0	-	6	0	-	0	0	-
	17,5	9,1	1,44	17,5	10,4	1,38	17,5	3,6	3,02	9,1	3,6	1,25	10,4	3,6	1,91
Гедонистическая	12,5	3	2,34	12,5	17,2	0,66	12,5	3,6	2,14	3	3,6	-	17,3	3,6	2,6
	10	15,2	0,907	10	17,3	1,22	10	7,1	0,69	15,2	7,1	1,57	17,3	7,1	1,8
Практическая	17,5	9,1	1,44	17,5	6,8	2,02	17,5	39,2	3,02	9,1	39,2	4,49	6,8	39,2	4,75
	2,5	0	-	2,5	3,4	-	2,5	0	-	0	0	-	3,4	0	-
Другая	80	66	-	80	58	-	80	84	-	66	84	-	58	84	-
Всего ответов															

* – Критические значения ϕ^* при любых $n1$ и $n2$ $\phi_{кр} = \{ 1,64 (< 0,05); 2,31 (< 0,01) \}$

Таблица 2

Понимание эмоции «грусть» подростками Э и К групп

Направленность ответов респондентов	ЭГ 1	ЭГ 2	Значение ф	ЭГ 1	ЭГ 3	Значение ф	ЭГ 1	КГ	Значение ф	ЭГ 2	КГ	Значение ф	ЭГ 3	КГ	Значение ф
Принятие факта проявления эмоций	20	17,1	0,47	20	28,6	1,19	20	0	-	17,1	0	-	28,6	0	-
	10	25,7	2,6	10	25	2,29	10	28,6	3,15	25,7	28,6	0,41	25	28,6	0,51
Коммуникативная	15	14,2	-	15	7,1	1,47	15	14,3	-	14,2	14,3	-	7,1	14,3	1,31
	0	5,8	-	0	7,1	-	0	0	-	5,8	0	-	7,1	0	-
Горническая	40	0	-	40	14,3	3,43	40	7,1	5,33	0	7,1	-	14,3	7,1	1,31
	0	2,9	-	0	3,6	-	0	3,6	-	2,9	3,6	-	3,6	3,6	-
Гедонистическая	10	17,1	1,25	10	7,1	0,61	10	17,4	1,31	17,1	17,4	-	7,1	17,4	1,78
	5	11,4	1,37	5	3,6	-	5	14,3	2,02	11,4	14,3	0,56	3,6	14,3	2,07
Другая	0	5,8	-	0	3,6	-	0	14,3	-	5,8	14,3	1,67	3,6	14,3	2,07
	80	70	-	80	56	-	80	84	-	70	84	-	56	84	-
Всего ответов															

* – Критические значения ϕ^* при любых $n1$ и $n2$ $\phi_{кр} = \{ 1,64 (< 0,05); 2,31 (< 0,01) \}$

подростков: трудностями словесно-логического анализа, преобладанием конкретного мышления над абстрактным. Преобладание схожих и одинаковых ответов наблюдается у подростков с ЛИН.

Ответы *праксической направленности* предполагают наличие эмоции радости как от выполнения какой-либо деятельности: «гуляю», «выпиваю» (ЭГ 1), «играю в компьютер», «слушаю музыку», «танцую» (ЭГ 2), «гуляю по городу», «иду в спортзал», «на рыбалке», «играю во что-то прикольное», «5 уроков физкультуры» (ЭГ 3), «с родителями куда-то едем», «гуляю» и т. д. (КГ), так и от ее успешности, что наиболее представлено в ответах подростков с УНР (достоверность различий на уровне 0,01). В других группах таких ответов значительно меньше, но они тоже присутствуют: «получаю хорошие оценки», «сдал экзамены на отлично» (ЭГ 1, ЭГ 2, ЭГ 3, КГ), «что-то хорошо получается», «достигается цель» (ЭГ 2, КГ), «мы с командой побеждаем», «меня хвалят», «я победил», «получаю высшие оценки» (КГ), то есть связь эмоции радости с успешностью своей деятельности наиболее выражена у подростков КГ, что подчеркивает ценность деятельности и наличествующее стремление к успеху и признанию как социогенную потребность, сопряженную с самооценкой и уверенностью в себе.

Единичные ответы, относящиеся к внешним причинам эмоции радости, выражены в словосочетаниях «хорошая погода», «солнце на дворе» (ЭГ 1, ЭГ 3). Разделение внешних стимулов по степени проявления собственной активности, которая нашла свое отражение в ответах практической направленности (выполнение какой-либо деятельности и ее успешность) позволяет выстроить иерархию групп подростков по уровню субъектности: КГ, ЭГ 3, ЭГ 2, ЭГ 1.

Итак, маркировка эмоцией радости, осуществленная подростками разных групп, преимущественно касалась следующих жизненных аспектов: выполнение какой-либо деятельности (учебной, спортивной) и ее успешность (праксическая направленность), общение (коммуникативная направленность), телесный и душевный комфорт (гедонистическая направленность), потребность в приобретении (акзигитивная направленность).

Подавляющее число испытуемых во всех четырех группах дифференцируют и вербализируют эмоцию «грусть». Всего по 4 подростка в ЭГ 1 и ЭГ 3 не дали своих ответов по эмоции грусти, что свидетельствует о наличии представления о данной эмоции у преобладающего большинства респондентов, включая его причины и проявления. Выявить конкретную причину своей грусти смогли далеко не все подростки с отклонениями в развитии, и в связи с этим они обозначили схожие оттенки эмоционального тона: «обидно», «скудно», «плохо», «грустно», «плохое настроение».

У подростков всех групп достаточно часто грусть возникает как результат неудовлетворенности коммуникативных, гедонистических, гедонистических потребностей (результаты представлены в таблице 2). Неудовлетворенность потребности в общении и принятии (*коммуникативная направленность*) выразилась в ответах: «один дома», «не с кем общаться», «никто не идет в спортзал», «никто не играет в футбол», «нет друзей», «меня бросают», «рядом никого нет», «не с кем гулять» и др.

Неудовлетворенность потребности в безопасности, благополучии наиболее выражена у подростков ЭГ 1: «обижают», «меня ругают», «воруют», «кто-нибудь тонет или умирает», «обо мне говорят»; в достижении: «я проигрываю», «что-то не получается», «неудача», «плохие оценки», «трудно», «со мной не заслуженно обращаются».

Таким образом, неудовлетворенность в общении и принятии характерна подросткам трех групп с сохранным интеллектом, а в безопасности, напротив, подросткам с ЛИН (достоверность различий на уровне 0,01). Фрустрированность потребности в безопасности характеризует недостаточную психологическую защищенность личности, неудовлетворенность социальных потребностей на предыдущих этапах развития [5, с. 35]. Известно, что удовлетворение социогенных потребностей, к которым относят потребность в признании, в контроле и в принятии, является условием достижения СПК, однако предшествующая им потребность в безопасности для решения задач конструктивного взаимодействия не должна быть фрустрированной, как это обнаружилось у подростков с ЛИН, так как ее «неудовлетворенность препятствует вхождению во взрослость, неблагоприятно сказываясь на формировании разных личностных образований, в том числе социально-психологической компетентности» [4, с. 72].

Подростки с сенсорными нарушениями грустят в связи с затруднениями при получении развлечений или же характером содержания этих развлечений: «нет интернета», «не работает ТВ», «любимые сериалы выходят 2 раза в году», «смотрю фильм с плохим концом». Небольшому числу подростков с сохранным интеллектом, как и в случае с дифференциацией эмоции «радость», присущи ответы альтруистической направленности: «другие грустят», «у родственников беда», «мама плачет».

Праксическая направленность представлена неудовлетворенностью потребности в деятельности, а также ответами, подчеркивающими наличие трудностей: «много уроков», «что-то не получается» и др.

Отдельная группа ответов вызвана собственными ощущениями или действиями: «ссорюсь», «дразнюсь», «кого-то обидел», «прощаюсь». Такая *интропунитивная направленность* ответов не встречается у подростков с ЛИН, которые в мень-

шей степени подвержены чувству вины и не склонны принимать на себя ответственность за происходящее. У подростков с сохранным интеллектом такие реакции встречаются достоверно чаще по сравнению с числом реакций подростков с нарушением слуха (достоверность различий на уровне 0,05). Испытуемые КГ достоверно чаще (на уровне 0,05) по сравнению с испытуемыми ЭГ 1 и ЭГ 3 отмечают внешние причины своей грусти, связанные с погодой: «на улице мороз», «пасмурная погода».

Итак, маркировка эмоцией грусти, осуществленная подростками разных групп, преимущественно касалась неудовлетворенности следующих потребностей: в общении, в достижении, в безопасности, в деятельности.

Как указывала В.А. Лабунская [6], понимание эмоций имеет следующую линию развития: от ситуативности до умения абстрагироваться, от конкретности к осознанности и произвольности с разной степенью абстрагирования фиксирующихся в значении слов, достигая различных степеней обобщенности. На основе собственных результатов исследования с учетом известной типологии уровней понимания эмоциональных состояний А.М. Щеглиной [7] можно выделить следующие уровни дифференциации и вербализации эмоций подростками:

I уровень – неопределенный: подростки отказываются дифференцировать и вербализовать эмоции;

II уровень – отрицательный: подростки отрицают наличие у себя проявлений той или иной эмоции;

III уровень – малодифференцированный: подростки принимают эмоцию, но не анализируют ее, заменяя анализ другими, близкими по тону эмоциями;

IV уровень – конкретно-ситуативный: подростки осмысливают ситуацию и приводят описание эмоции на конкретном материале;

V уровень – обобщенный: подростки описывают связь эмоции не с ситуациями, а с обобщенными категориями. Разные типы направленностей ответов (коммуникативная, альтруистическая, пугническая, гедонистическая и др.) могут распределяться между IV и V уровнями, в зависимости от степени обобщенности. При дифференциации и вербализации эмоций «радость» и грусть» **неопределенный уровень** характерен только подросткам с отклонениями в развитии, а **малодифференцированный** преимущественно подросткам с отклонениями. **Отрицательный** уровень не встречается при анализе ситуаций с эмоциями «радость» и грусть», что обусловлено доступностью для понимания этих эмоций и их принятие. **Конкретно-ситуативный** уровень понимания данных эмоций более характерен подросткам с ЛИН

и с нарушением слуха, а **обобщенный** – преимущественно подросткам с УНР.

Экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

– в целом, у большинства подростков способность к пониманию эмоций «радость» и «грусть», предполагающая обобщенную систему знаний об эмоциях и индивидуальную эмоциональную окрашенность каждой из них, развита в достаточной степени;

– подросткам с ЛИН по сравнению с другими группами подростков характерно отсутствие ответов альтруистической направленности, а также ограничение репертуара ответов, как индикатора ригидности, инертности мышления. Они менее ориентированы на коммуникацию: мало связывают эмоцию радости с удовлетворением потребности в общении (позитивная коммуникация), эмоцию грусти с неудовлетворенностью общением (негативная коммуникация);

– акзитивная направленность эмоции радости более представлена в ответах подростков с ЛИН и подростков с нарушением слуха, что можно объяснить трудностями словесно-логического анализа, преобладанием конкретного мышления над абстрактным;

– неудовлетворенность в общении и принятии более характерна подросткам трех групп с сохранным интеллектом, а неудовлетворенность в безопасности, напротив, подросткам с ЛИН;

– практическая направленность эмоций более характерна подросткам с УНР, что характеризует их как субъектов деятельности и лиц, имеющих выраженные социогенные потребности в признании и принятии.

Итак, низкий уровень вербальных описаний эмоциональных реакций и отношений у подростков с отклонениями в развитии свидетельствует о недостатке когнитивного понимания эмоционального процесса и его недифференцированности. Подростки с отклонениями в развитии в меньшей степени ориентируются в совокупности эмоциональных признаков различных модальностей и не всегда готовы как давать ответы, так и соотносить эмоции с причинами и последствиями возникновения. Трудности в дифференциации и вербализации эмоций, обусловленные скудным запасом представлений, малым знанием экспрессивного значения эмоций, недостаточностью личностного опыта переживаний, низкой способностью к вербализации эмоциональных состояний, снижают потенциал подростков с отклонениями в развитии при решении коммуникативных задач.

Библиографический список

1. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 39–49.

2. Грабенко Т.М., Михаленкова И.А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.

3. Додонов Б.И. В мире эмоций. – Киев: Политиздат, 1987. – 140 с.

4. Королева Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Со-

циокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 70–72.

5. Королева Ю.А. Роль социальных потребностей в развитии социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. – 2016. – № 3. – С. 26–36.

6. Лабунская В.А. Интерпретация невербального поведения в межличностном общении: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1989. – 42 с.

7. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124 с.

УДК 159.9:316.6

Королева Юлия Александровна

кандидат психологических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет

Матасов Юрий Тимофеевич

доктор психологических наук, профессор
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурге
koroleva-y@yandex.ru, matasovut@gmail.com

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В статье представлены результаты исследования самооценки и уровня притязаний подростков с отклонениями в развитии, внутренние ресурсы которых психологически ослаблены. Непосредственное или опосредованное влияние исходного нарушения на развитие личности создает уникальную комбинацию условий социального становления подростка с отклонением в развитии.

Экспериментальное исследование, построенное на основе сравнительного подхода, позволило выделить общие и специфические особенности в развитии самооценки и притязаний у подростков с отклонениями в развитии и подростков с условно нормативным развитием, определить специфику динамики этих личностных характеристик от среднего к старшему подростковому возрасту.

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, социально-психологическая компетентность, интеллектуальное недоразвитие, социально-психологическая компетентность, ресурс.

Вопросы социального становления подрастающего поколения в динамичных и нестабильных условиях социума вызывают несомненный интерес у современных исследователей. Особого внимания с этой точки зрения заслуживает социально-психологическая компетентность (далее СПК) личности, как интегративный личностный конструкт, обеспечивающий социальную адаптацию, интеграцию и самореализацию современного подростка.

В соответствии с системно-синергетическим подходом социально-психологическая компетентность усложняет собственные структуры за счет использования как внешнего энерго-информационного потока, так и внутреннего потенциала, к которому относятся самооценка и уровень притязаний личности, как ресурс, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями.

Несмотря на определенную изученность социально-психологической компетентности в общем (В.Н. Куницына, Е.В. Коблянская, Н.В. Калинина, Л.А. Петровская, С. Arguis и др.) и при отклонениях в развитии в частности (Е.Л. Инденбаум, Л.М. Зальцман, И.Г. Корнилова, И.А. Коробейни-

ков, Н.В. Москоленко, А.М. Щербакова и др.) [4], остаются нерешенными задачи изучения самооценки и уровня притязаний как ресурса социально-психологической компетентности подростков в условиях дизонтогенеза, выявления общего и различного в развитии этих качеств у подростков с отклонениями в развитии и подростков с условно нормативным развитием.

Социально-психологическая компетентность как личностное образование содержит в себе характеристики индивида, личности и субъекта деятельности. Значимую роль в развитии СПК на подростковом этапе выполняют развивающиеся личностные компоненты: самосознание, рефлексия, мотивы и потребности. Критериями личностной зрелости являются принятие себя и, следовательно, другого человека таким, какой он есть, позитивная самооценка и достаточно высокий уровень притязаний, сопряженный с самооценкой.

Высокий уровень СПК подростка как субъекта деятельности предполагает наличие развитых способностей к позитивному планированию своей жизнедеятельности и реализации этого плана в общих чертах, к рефлексии, к управлению и изменению поведения в зависимости от смены жиз-

ненных обстоятельств, к осознанию социальной значимости конкретных видов деятельности, к познанию себя, порождающему стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию [1], а также *наличие адекватной самооценки, согласованной с уровнем притязаний.*

Очень высокие и низкие показатели, как крайние позиции в развитии самооценки и уровня притязаний, представляя собой индикаторы неблагоприятия развития личности, искажают развитие СПК. И если **адекватность и реалистичность** самооценки и притязаний обеспечивают уверенность в себе, самокритичность, настойчивость, то заниженный уровень приводит к неудовлетворенности потребностей, ранимости, нерешительности, пессимизму и чувству вины, а завышенный – к излишней самоуверенности, самолюбованию, некритичности.

Не вызывает сомнения тот факт, что, с одной стороны, при отклоняющемся развитии сохраняются наиболее общие закономерности нормального психического развития ребенка (Л.С. Выготский, М.Ч. Трошин, В.И. Лубовский и др.), с другой стороны, исходное нарушение в развитии непосредственно или опосредованно оказывает влияние на формирование личности (Е.Г. Белякова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.М. Сорокин и др.). Известно, что «ресурсы личности, способность к адаптации при отклонениях в развитии психологически ослаблены, что не позволяет данной группе лиц своевременно и полноценно овладеть СПК» [5, с. 43].

По мнению целого ряда исследователей, подросткам с отклонениями в развитии характерно переоценивание или недооценивание собственных сил, возможностей, знаний и своего положения в группе, в обществе, то есть неадекватность самооценки и уровня притязаний (А.П. Гозова, А.М. Виленская, А.Д. Виноградова, Ж.И. Намазбаева, И.Н. Никулина, Л.И. Солнцева, В.М. Сорокин, Т.Н. Прилепская, Ж.И. Шиф и др.). Реакция на собственный дефект (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), возникающая в результате социального сравнения, может приводить к чувству неполноценности или стимулировать возникновение компенсаторных реакций, в том числе в виде высокой самооценки и высоких притязаний.

Закономерности в развитии самооценки у подростков с различными отклонениями мы выявляли на основе сравнительного подхода, предполагающего компарирование диагностических параметров разных групп лиц с отклонениями в развитии с параметрами контрольной группы. В исследовании приняли участие 294 подростка 12–15 лет четырех разных групп. ЭГ 1 – 84 респондента с легким интеллектуальным недоразвитием (далее ЛИН), ЭГ 2 – 70 человек с нарушением зрения (слабовидящие – НЗ), ЭГ 3 – 60 человек с нарушением слуха (слабослышащие – НС), КГ – 80 подростков с условно нормативным развитием (УНР). Каждая группа была подразделена на 2 подгруппы по возрастному критерию: 12–13 лет – средние подростки, 14–15 лет – старшие подростки.

Экспериментальное исследование самооценки подростков было проведено по методике Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) [7]. Использовались процедуры оценки достоверности межгрупповых различий по t-критерию Стьюдента.

Так как индикаторами неблагоприятия являются показатели самооценки, находящиеся в диапазоне низких (до 44 б.) и очень высоких (от 75 до 100 б.) результатов, представим наглядно для анализа данные только по этим двум уровням (рис. 1, рис. 2).

У подростков с нарушением слуха низкие результаты самооценивания представлены в единичных случаях и только по двум шкалам: «Внешность» и «Умелые руки». Наиболее часто низкие результаты самооценки у подростков других групп обнаруживаются по шкалам: «Характер» (ЭГ 1, ЭГ 2, КГ), «Умелые руки» (ЭГ 1, ЭГ 2). 20% подростков с НЗ и столько же респондентов с УНР считают, что им не хватает уверенности в себе.

У 20% подростков с ЭГ 2 наблюдается сочетание нескольких низких результатов по различным шкалам методики, что позволяет заключить этих респондентов в группу риска. В других группах такое сочетание встречается значительно реже. Еще Л.С. Выготский, а вслед за ним и другие ученые указывали на обострение внутренних конфликтов человека с нарушением зрения при его вхождении в жизнь [2, с. 102, 3, 11]. Так, И.Г. Корнилова отмечает, что подросток, постоянно находясь в сомнениях и болезненно оценивая влияние своего дефек-

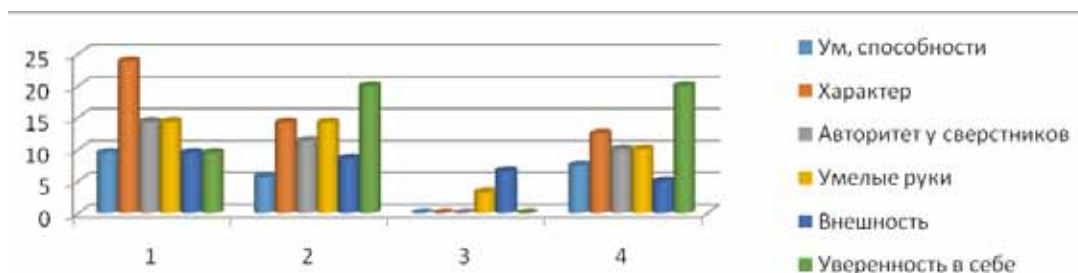


Рис. 1. Низкий уровень самооценки подростков четырех групп по шкалам.
1 – ЭГ 1; 2 – ЭГ 2; 3 – ЭГ 3; 4 – КГ

та на овладение ролью взрослого, «расширяет зону внутренних конфликтов своего «Я» [3, с. 69].

В диапазоне адекватной и реалистичной самооценки находится средний балл результатов подростков с ЛИН по трем шкалам: «Ум, способности», «Характер», «Авторитет у сверстников», подростков с нарушением слуха по двум шкалам: «Ум, способности», «Авторитет у сверстников», подростков с нарушением зрения и подростков с УНР по всем шести шкалам. Очень высокий уровень самооценки – также индикатор неблагоприятия личностного развития подростка (рис. 2).

Наиболее часто завышенная самооценка (очень высокий уровень) встречается у подростков с нарушением слуха. Так, более половины подростков этой группы высоко оценивают свой характер (66,7%), умелые руки (73,3%) и внешность (60%). Завышенная самооценка одновременно по нескольким шкалам (от 4 до 6) характерна более чем половине подростков с нарушением слуха (53,3%) и почти половине подростков с умственной отсталостью (47,6%), что подтверждает результаты исследования А.Д. Виноградовой о завышенной самооценке в старшем подростковом возрасте [8]. Одновременное наличие высоких оценок собственных качеств по нескольким шкалам – индикатор личностной незрелости, недостаточной критичности. Подобные результаты также могут указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к замечаниям, ошибкам и неудачам.

Завышенная самооценка подростков с отклонениями в развитии – конгломерат целого ряда биосоциальных и внутренних психологических факторов. При легком интеллектуальном недоразвитии завышенная самооценка обусловлена снижением критичности, недостаточной рефлексивностью, инфантильностью, а также гиперкомпенсаторной реакцией, вызванной сложным взаимодействием социальных факторов, возникающих при осознании личностью своей слабости, при возникновении чувства малоценности, при наличии низких оценок со стороны окружающих и неудовлетворенности социогенных потребностей.

Завышенная самооценка у подростков с нарушением слуха во многом зависит от социальных

условий: системы воспитания в образовательном учреждении, характера отношений ближайшего социума. Еще в исследованиях Т.Н. Прилепской показано, что более устойчивая и высокая самооценка наблюдается у детей и подростков с нарушением слуха, воспитывающихся в семьях глухих родителей [9], что объясняется отсутствием в этих семьях тенденции к устойчивой гиперопеке, а также наличием выработанных адаптационных механизмов у самих родителей, позволяющих обеспечить ребенку условия для развития.

Завышенные показатели самооценки встречаются и в других группах подростков, но с меньшей частотой. Подростки с нарушением зрения ценят в себе интеллектуальные качества (ум, способности) (54,3%), уверенность в себе (45,7%) и авторитет у сверстников (42,9%). У подростков с условно нормативным развитием очень высокая самооценка встречается реже, чем в других группах и представлена примерно равномерно среди разных характеристик: от 25% до 40%.

В диапазоне завышенной самооценки (очень высокий уровень) находится средний балл по шкалам «Умелые руки», «Внешность» и «Уверенность в себе» – в ЭГ 1 и ЭГ 3. В последней группе высокие баллы также присущи по шкале «Характер». В диапазоне средней и высокой самооценки, удостоверяющем реалистичную (адекватную) самооценку, максимально представлены результаты подростков КГ.

Недифференцированность в самооценке различных качеств наблюдается у 40,4% подростков с ЛИН, что выражено в одинаковых или очень близких баллах по уровню самооценки и притязаний, а также в многократном повторении одних и тех же баллов особенно во второй серии задания (уровень притязаний). Самооценка подростков с нарушением слуха также отличается меньшей дифференцированностью с устойчивой тенденцией к завышению, а показатели заниженной самооценки (менее 45 баллов) обнаруживаются у них только по 2 шкалам, что подтверждает результаты других исследований, в которых показано, что переход от общей, неспецифической самооценки к более специфической, дифференцированной у лиц с нарушением слуха происходит на два-три года позднее [10].

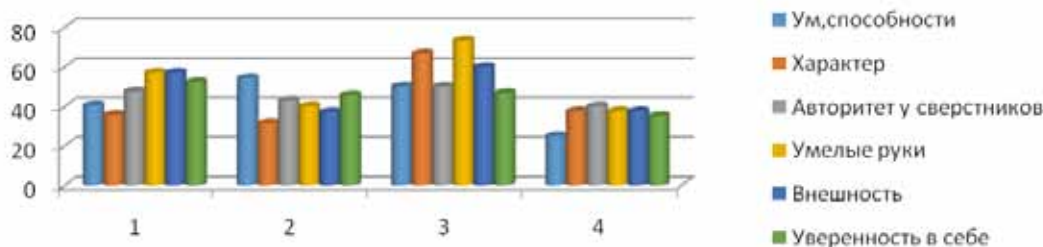


Рис. 2. Очень высокий уровень самооценки подростков четырех групп по шкалам. 1 – ЭГ 1; 2 – ЭГ 2; 3 – ЭГ 3; 4 – КГ

Уровень самооценки и притязаний подростков Э и К групп

Критерий	КГ	ЭГ 1	t	КГ	ЭГ 2	t	КГ	ЭГ 3	t
Самооценка	65,58	73,5	-3,2	65,58	66,8	-0,44	65,58	76,73	-4,32
Уровень притязаний	88,48	87,32	0,63	88,48	82,7	3,17	88,48	90,36	-1,13

Примечание: полужирным начертанием выделены результаты, подтверждающие достоверность различий P<0,01.

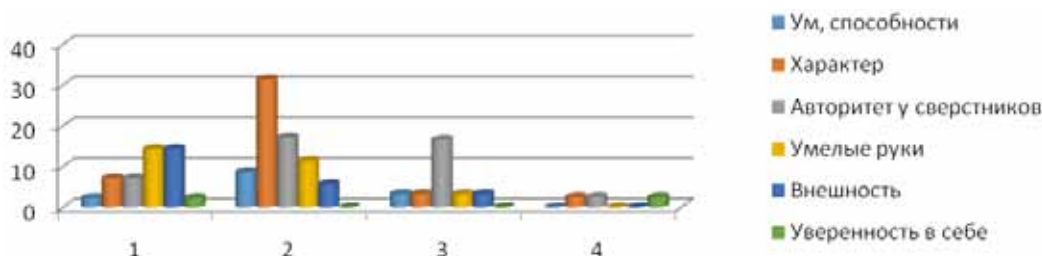


Рис. 3. Низкий уровень притязаний подростков четырех групп по шкалам. 1 – ЭГ 1; 2 – ЭГ 2; 3 – ЭГ 3; 4 – КГ

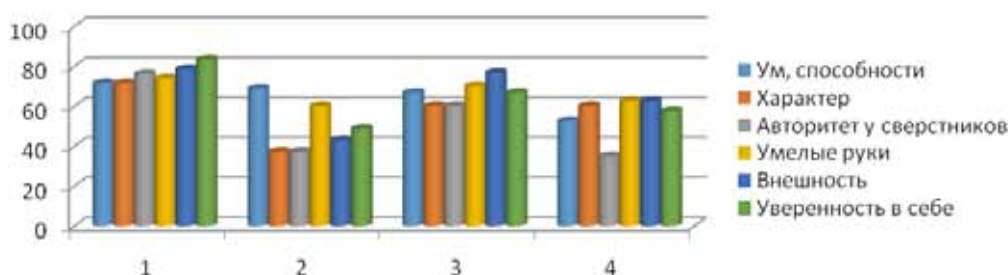


Рис. 4. Очень высокий уровень притязаний подростков четырех групп по шкалам. 1 – ЭГ 1; 2 – ЭГ 2; 3 – ЭГ 3; 4 – КГ

Различия в развитии самооценки и уровня притязаний подростков разных групп представлены в таблице 1.

Обобщенный показатель самооценки респондентов с УНР достоверно ниже по сравнению с показателем самооценки подростков с нарушением слуха ($t=4,32$, достоверность различий $P<0,01$) и подростков с ЛИН ($t=3,2$ достоверность различий $P<0,01$), а уровень притязаний у респондентов КГ достоверно выше, чем у подростков ЭГ 2. В диапазоне нереалистичного уровня находится средний балл по показателям самооценки и уровню притязаний подростков с нарушением слуха.

Так как индикаторами неблагополучия являются показатели притязаний, находящиеся в диапазоне низких (до 60 б.) и очень высоких (от 90 до 100 б.) результатов, представим наглядно данные только по этим двум уровням (рис. 3, рис. 4).

Низкий уровень притязаний как индикатор неблагоприятного развития личности чаще, чем в других группах, встречается у подростков с нарушением зрения: они в меньшей степени претендуют на хороший характер и авторитет у сверстников. Более 10% подростков с нарушением интеллекта имеют низкие притязания по шкалам «Умелые руки» и «Внешность».

Завышенный уровень притязаний (очень высокий), который часто не соответствует возможно-

стям подростков, то есть характеризующийся, как правило, нереалистичностью и некритичностью, обнаруживается у более 60% подростков ЭГ 1 и ЭГ 3 по всем шкалам, у респондентов ЭГ 2 по шкале «Ум, способности», «Умелые руки», у респондентов КГ по шкалам «Умелые руки», «Внешность» и «Характер». Наибольшими запросами в сторону своих внешних и внутренних характеристик отличаются подростки с ЛИН и подростки с нарушением слуха. Это, с одной стороны, может являть собой своеобразную компенсаторную реакцию по типу: «не могу, но хочу», с другой стороны, может быть свидетельством недифференцированности и отражением некритичности мышления и отставания в становлении я-концепции. По мнению Т.Н. Прилепской, уровень притязаний детей и подростков с нарушением слуха отличается неустойчивостью и неадекватностью [9].

Высокий уровень притязаний по шкалам «Внешность» и «Умелые руки» одновременно в разных группах респондентов обуславливается подростковыми особенностями: повышается интерес подростка к внешнему облику и его физические характеристики активно сравниваются со стандартами, принятыми в группе сверстников, что зачастую становится определяющим фактором в его социальном признании, положении в группе.

Таблица 2

Динамика в развитии самооценки и уровня притязаний подростков Э и К групп

Критерий	ЭГ 1			ЭГ 2			ЭГ 3			КГ		
	1	2	t	1	2	t	1	2	t	1	2	t
Самооценка	74	73,2	0,22	70,6	65,1	1,26	76,9	76,2	0,20	69,3	62,14	2,01
Уровень притязаний	86,5	87,4	-0,27	88,4	79,8	2,94	89,1	93,2	-1,47	93,5	83,85	5,27

Примечание: полужирным начертанием выделены результаты, подтверждающие достоверность различий.

По данным В.Н. Куницыной, в образе воспринимаемого человека главными для подростка являются физические особенности, элементы облика, затем одежда, прическа и выразительное поведение [6]. Восприятие физического облика другого человека в сознании подростка затем переносится и на восприятие подростком самого себя. Таким образом, чаще неосознанное требование к собственной внешности и «умелым рукам» обусловлено спецификой подросткового восприятия. Осознание особенностей своей внешности, отношение к ней также влияет на формирование у подростка важных личностных качеств: уверенности в себе, жизнерадостности, замкнутости, индивидуализма и др.

Сравнение результатов средних и старших подростков в каждой группе показывает возрастную динамику развития самооценки и уровня притязаний (таблица 2).

Различия между младшими и старшими подростками с УНР заключаются не только в степени дифференцированности и устойчивости, но и в снижении показателя самооценки ($t=2,01$ при достоверности на уровне 0,05). Подобная выраженность динамики не наблюдается в группах подростков с отклонениями в развитии.

Результаты экспериментального исследования уровня притязаний подростков всех четырех групп в возрастном сравнительном аспекте показывают его достоверно значимое снижение не только у подростков с УНР, но и у подростков с нарушением зрения от среднего подросткового к старшему подростковому возрасту.

Расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки (по ср. баллу) по отдельным шкалам во всех группах находятся в диапазоне нормы (от 8 до 22 баллов). Исключение представляют собой результаты по шкалам «Умелые руки» и «Внешность» в ЭГ 2, что свидетельствует о повышенной тревожности, о наличии конфликта между тем, к чему стремятся подростки, и тем, что считают для себя возможным. В этой же группе подростков встречаются специфические расхождения между уровнем притязаний и самооценкой, когда притязания ниже самооценки. Объяснения подростками этого факта связаны с недовольством настоящим положением, желанием изменить ситуацию, трудностями соблюдения требований взрослых, например, уровень самооценки, превосходящий уровень притязаний по шкале «Авторитет у взрослого» подросток объясняет тем, что его по-

пулярность среди сверстников, увлеченность отношениями с ними мешает учебе.

Таким образом, самооценка подростков с легким интеллектуальным недоразвитием и подростков с нарушением слуха отличается большей недифференцированностью, а также тенденцией к высоким показателям, что показывает ее качественное своеобразие по критерию адекватности и реалистичности. Недостаточная рефлексивность, инфантильность личности, неудовлетворенность социогенных потребностей, реакция на осознание собственного нарушения в развитии, а также характер отношений с ближайшим социумом подростков этих групп приводит к частым нереалистичным и неадекватным показателям самооценки и уровня притязаний, а также их несогласованности между собой.

Заниженный уровень притязаний, являющийся индикатором неблагоприятного развития личности, а также сочетание нескольких низких результатов по шкалам самооценки у подростков с нарушением зрения, актуализируют проблемы, не только обусловленные затруднениями в удовлетворении ряда насущных потребностей, но и приводят к неуравновешенности, неуверенности, подавленности в отношениях с окружающими, скованности в общении.

Динамика в развитии дифференцированности и устойчивости самооценки и притязаний от среднего подросткового возраста к старшему наблюдается в большей степени у подростков с нарушением зрения и подростков с условно нормативным развитием. Овладение оценочными механизмами, развитие рефлексии у подростков с сохранным интеллектом способствует дифференциации самооценки, ее реалистичности и большей устойчивости. Адекватная и устойчивая самооценка и уровень притязаний являются одним из важнейших ресурсов, обуславливающих развитие социально-психологической компетентности от младшего школьного возраста к подростковому. Обнаруживаемое отставание в развитии самооценочных механизмов у подростков с отклонениями в развитии замедляет формирование социально-психологической компетентности, искажая тем самым процесс их социального становления.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–33.

2. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

3. *Корнилова И.Г.* Роль зрительного дефекта в формировании самоотношения подростков // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3. – № 6. – С. 68–75.

4. *Королева Ю.А.* Детерминанты и механизмы развития социально-психологической компетентности в условиях дизонтогенеза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 146–151.

5. *Королева Ю.А.* Социально-психологическая компетентность и жизнеспособность лиц с отклонениями в развитии: факторный анализ // Специальное образование. – 2015. – № 4. – С. 43–51.

6. *Куницына В.Н.* Восприятие подростком другого человека и самого себя: автореф. дис. ... канд.

психол. наук. – Ленинград, 1968. – 16 с.

7. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005. – 688 с.

8. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова. – М.: Просвещение. 1985. – 144 с.

9. *Прилепская Т.Н.* Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 26–32.

10. *Синяк В.А., Нудельман М.М.* Особенности психического развития глухого ребенка. – М.: Просвещение, 1975. – 108 с.

11. *Солнцева Л.И.* Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.

УДК 373.3

Слюсарева Елена Сергеевна
кандидат психологических наук, доцент

Морозова Юлия Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт
slusareva2005@yandex.ru, ju.morosowa@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты основные теоретические подходы к проблеме толерантности в инклюзивном образовании как формы интеграции младших школьников с особыми образовательными потребностями. Представлены компоненты толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования.

Ключевые слова: толерантность, конгруэнтная эмпатия, коммуникативная компетентность, эмоциональная устойчивость, асертивность.

На сегодняшний день в связи с ростом количества детей с ограниченными возможностями здоровья (особыми образовательными потребностями) проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием всех субъектов образовательного процесса: родителей, педагогов, администрации образовательных организаций.

Ведущим условием успешной интеграции ребенка с особыми образовательными потребностями является наличие толерантной образовательной среды. Именно начальная школа является первым этапом совместного обучения детей, которые пришли с разной культурой, с разным жизненным опытом и с разным психофизиологическим статусом (в том числе и дети с ограниченными возможностями здоровья). Это порождает возникновение разного рода барьеров (психологических, коммуникативных, эмоциональных) в процессе взаимодействия детей и требует пересмотра всей системы работы в школе.

Такая система должна быть направлена на создание инклюзивной толерантной образовательной среды, охватывать всех субъектов инклюзивного образовательного процесса и соответствовать главному гуманистическому принципу: «не навреди».

То есть все компоненты толерантной образовательной среды должны быть направлены на развитие каждого субъекта инклюзивной образовательной среды: и на детей, имеющих особые образовательные потребности, и на детей, имеющих условно нормативное развитие, и на педагога, и на родителей всех учащихся образовательной организации. При такой средовой организации признается право на уникальность и неповторимость каждой личности, ненасильственное общение, основанное на диалоговых формах сотрудничества.

В связи с этим остро встает проблема формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Нами был проведен анализ исследований, связанных с вопросами формирования толерантности в инклюзивной образовательной среде, который показал, что нет единого определения данного понятия. Это объясняется сложностью и многогранностью самой личности, динамическим характером ее многообразных функций, сложностью и иерархически организованной системой взаимодействий личности с окружающей средой.

На современном этапе понимание толерантности неоднозначно и имеет разное толкование в культурах разных народов. Так, толерантность

в переводе с английского языка означает готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь. Французский перевод определяет толерантность как уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов. В китайском языке проявлять толерантность, значит позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других. В словарях, издаваемых на русском языке, мы можем отметить, что наиболее близким по значению понятию «толерантность» является понятие «терпимость» как умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей.

В свою очередь, терпимость рассматривается в двух аспектах:

– первый – «способность мириться с кем-либо, чем-либо». В данном аспекте такая способность касается высоких душевных качеств личности: великодушие, добросердечность, отзывчивость, готовность помочь и др.

– второй – «терпимое отношение». В данном аспекте рассматривается терпимое отношение к недостаткам другого (на наш взгляд, в том числе физическим и психологическим), к чужому мнению (принятие позиции, разных точек зрения на одну и ту же проблему) и т.д. [10].

С понятием толерантность соотносится не только понятие терпимость, но и другие понятия, в частности миролюбие, сострадание, сочувствие, согласие, также выражающее идею преодоления конфликта, достижения консенсуса [3, с. 4–7].

Анализ литературы показал, что существуют разные формы толерантности: этническая, политическая, маргинальная, физиологическая и др.) Из них наиболее значимой для нашего исследования является межличностная толерантность (С. Братченко), которую мы рассматриваем как особый способ построения взаимодействия и общения с детьми, в том числе «иными». Межличностная толерантность многоаспектна и неоднородна по своему содержанию. В нее включена и физиологическая толерантность, поскольку часто дети с особыми образовательными потребностями имеют разный физиологический статус (дети с детским церебральным параличом, комплексными нарушениями и др.), и коммуникативная толерантность (дети с особыми образовательными потребностями имеют коммуникативные барьеры в связи с имеющимися речевыми нарушениями), и ряд других [5, с. 104–117].

Суть межличностной толерантности – в готовности человека выйти за пределы ограниченного круга «своих» (отличных от «других» по любому признаку – по национальности, вере, социальному происхождению, возрасту, статусу и т. д.) навстречу «Миру миров» – равнозначных, «равноразных» человеческих миров (М. Гефтер). В этом измерении главное «внутриличностное условие» толе-

рантности – это понимание естественности и неизбежности различий между людьми и готовность уважать эти различия, а также признание прав и свобод каждого человека, способность к сосуществованию с другими (иными) людьми, к вступлению с ними в ненасильственные формы взаимодействия, т. е. готовность и способность к диалогу.

В контексте диалога толерантность выступает как условие полноценного личностного развития, как требование к процессу социализации личности. Воспринимая и принимая другого, личность расширяет границы своей жизнедеятельности. При этом личность ассимилирует, но не копирует чужой опыт, что требует активного внутреннего взаимодействия с образом «другого», при котором меняются система взглядов и представлений личности (Д.В. Зиновьев) [6, с. 148].

Межличностная толерантность в концепции диалога может быть раскрыта и исследована также с помощью такого конструкта, как «коммуникативные права личности» – с помощью которого описывается система психолого-правовых оснований социальных отношений, определяющих границы свободы субъектов таким образом, чтобы обеспечить их взаимодействие на основе взаимного признания и ненасилия. Среди основных базовых коммуникативных прав личности – право на свою систему ценностей, право на достоинство и его уважение, право на индивидуальность и своеобразие, на отличие от других, право на точку зрения и др. Эти права могут рассматриваться и как операционализация коммуникативной толерантности, как фиксация конкретных направлений усилий, необходимых для поддержания полноценного мирного сосуществования и сотрудничества. Именно поэтому признание человеком основных коммуникативных прав личности (как своих, так и собеседника) и следование им в реальных отношениях могут служить важными критериями межличностной толерантности в условиях совместного обучения детей, имеющих отличный от других физиологический или психологический статус.

Толерантность как психологический феномен имеет критериальные уровни своего развития и проявления в личности. В частности, В.А. Лекторский выделяет четыре типа толерантности [7, с. 48–54]: толерантность как безразличие к существованию различных культурных систем, взглядов и практик, если они не противоречат общецивилизованным правилам общежития людей; толерантность как уважение к другому, которого нельзя понять и с которым нельзя взаимодействовать (данный тип толерантности основан на равноправии культур и отсутствии привилегированной системы ценностей); толерантность как снисхождение к слабости других (с определенной долей презрения). Данное понимание связано с плюрализмом и обусловлено выделением привилегированной системы ценно-

стей; толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог. Данный тип основан на признании диалогической природы сознания, поэтому он рассматривается не просто как плюрализм взглядов и ценностей, а как их «полифония», то есть диалог и глубинное взаимодействие разных позиций. Последний тип толерантности предполагает нравственную активность личности и, в этом контексте, толерантность – это не пассивное принятие, а активный поиск точек соприкосновения с неясным, непонятным, чужим; желание понять это неясное. Именно данное понимание толерантности обуславливает возможность совместного обучения детей, имеющих условно нормативное развитие и детей, имеющих особые образовательные потребности на основе безусловного принятия и развития каждого субъекта взаимоотношений в образовательном процессе.

Наше исследование предполагает выявление четких структурных компонентов феномена толерантности в его содержательном аспекте. Выделение и содержательное наполнение данных компонентов проводилось нами с опорой на исследование О.Б. Скрыбиной [9, с. 209], которая предлагает следующие наиболее важные измерения толерантности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Рассмотрим содержание данных компонентов в структуре толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования.

Когнитивный компонент толерантности подразумевает фиксацию в сознании учащихся результата овладения знанием о толерантности. К показателям когнитивного компонента мы относим неопределенность (отсутствие или недостаток определения или информации о чём-либо) и гибкость мышления (умение младших школьников быстро реагировать, легко находить новые отличные друг от друга варианты решения какой-либо проблемы) (по Е.Г. Луковицкой) [8, с. 197].

Сформированность данного компонента позволяет младшим школьникам в ситуациях межличностного взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности, выстроить стратегии общения исходя из знаний о физических и психологических особенностях данной категории детей, быстро найти вариант решения в ситуации затрудненного взаимодействия.

Следующий компонент – эмоциональный, предполагает переживание положительных эмоций по поводу достижения уважительного взаимодействия с окружающими людьми. Он включает: умение распознавать эмоциональные состояния; принятие детей с особыми образовательными потребностями такими, какие они есть; способность к эмпатии; самоконтроль и саморегуляцию, умение сдерживать свои негативные побуждения, умение регулировать свою активность.

К показателям эмоционального компонента мы относим:

– эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», под которой понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний и отсутствие склонности к частой смене эмоций [1, с. 141–149];

– эмпатию как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия. Развитие эмпатии особенно важно в период младшего школьного возраста, когда у детей интенсивно начинают развиваться нравственные ценности, новые взгляды на отношения между людьми [4, с. 97];

– коммуникативную компетентность как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение: инициация контакта; умение построить диалог, краткость и точность в выражении своих мыслей; осуществление обратной связи, снятие эмоционального напряжения в процессе взаимодействия, взаимодействие на основе сотрудничества, использование разных стилей общения; понимание специфики коммуникативных средств, используемых при взаимодействии [4, с. 97].

Сформированность данного компонента позволяет снизить уровень проявления негативных эмоциональных проявлений при вступлении в контакт с детьми, которые имеют коммуникативные барьеры (в связи с наличием речевых нарушений), эмоциональные барьеры (страх перед незнакомыми детьми, незнакомой обстановки и т.п.).

Третий – поведенческий компонент отражает наличие практических навыков толерантного поведения. Данный компонент выполняет регулятивную функцию. Основу поведенческого компонента составляет действие знаний и умений толерантного взаимодействия, что выражается в не нанесении ущерба себе и другим людям, усилении личности другого субъекта (улучшении психического состояния партнера, умение выйти из затруднительного положения при возникновении логических, фонематических, стилистических барьеров).

К показателям поведенческого компонента мы относим:

– асертивность как способность младшего школьника уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других (Я.А. Батрак). Асертивная личность не только целеустремленно и активно отстаивает собственные позиции, но и способствует развитию ценностей взаимоуважения и доброты [2, с. 39–42];

– избегание конфликтных ситуаций (И.Б. Гришпун); (столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жесткой форме).

Сформированность данного компонента толерантности у младших школьников способствует нивелированию конфликтных ситуаций в условиях инклюзивной образовательной среды, отражает мобильность поведения, социальную активность, легкую адаптацию в инклюзивной школе.

Таким образом, толерантная образовательная среда формирует возможность у всех субъектов инклюзивного образования отстаивать свои позиции на основе безусловного принятия и уважения личности детей с разным психологическим и физическим статусом.

Библиографический список

1. *Аболин Л.М.* Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141–149.
2. *Алексеева Л.Ф., Лебедева И.В.* Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1. – С. 39–42.
3. *Асмолов А.Г.* Слово о толерантности // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – 2001. – Вып. 1. – С. 4–7.
4. *Батрак Я.А.* Развитие толерантности млад-

ших школьников. – Братск: Гимнц, 2010. – 97 с.

5. *Братченко С.Л.* Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. – С. 104–117.

6. *Зиновьев Д.В.* Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2000. – 148 с.

7. *Лекторский В.А.* О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 48–54.

8. *Луковицкая Е.Г.* Социально-психологическое значение толерантности неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 197 с.

9. *Скрябина О.Б.* Педагогические условия формирования толерантности у старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2000. – 209 с.

10. *Трохимчук М.В., Шалагинова К.С.* Теоретические основы формирования толерантности в современном образовательном пространстве. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/236/553> (дата обращения: 28.08.2016).

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 376.6

Соломатина Галина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент

Суменко Лариса Васильевна
кандидат педагогических наук

Ставропольский государственный педагогический институт
g_solomatina@mail.ru, pav325@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем – образовательным трудностям детей-сирот, воспитывающихся в условиях замещающих семей. На основе исследования, в котором участвовали 23 семьи, принявших на воспитание детей-сирот, выявлены особенности взаимодействия приемных детей с социальным окружением в образовательном пространстве (в школе, учреждениях дополнительного образования). Обозначены некоторые пути решения проблем и снижения социальных рисков детей-сирот.

Ключевые слова: замещающая семья, приемный ребенок, трудности обучения.

Проблема воспитания и социализации детей-сирот была и продолжает оставаться остро актуальной. Злободневность этой проблемы обусловлена тем фактом, что, несмотря на созданные государством условия для обеспечения благоприятной жизнедеятельности детей-сирот через создание института замещающих семей, они испытывают значительные трудности в развитии и адаптации в детских коллективах, особенно в школьных, и представляют собой группу риска по девиантному поведению [3; 5].

Замещающие семьи представляют собой неоднородную группу. В большинстве случаев замещающая семья в России представлена родственниками ребёнка-сироты, которые пережили или переживают вместе с ребёнком потерю его родителей или их асоциальное поведение. Возникновение такой замещающей семьи определяется трудной жизненной ситуацией ребёнка-родственника, а не потребностью и готовностью к гражданскому долгу – воспитанию ребёнка, оказывающегося на их попечении.

В последние годы замещающая семья создается и некровными родственниками, принимающими в свои семьи детей-сирот. Причины создания таких семей могут быть как альтруистические, так и эгоцентричные. Однако каков бы ни был мотив принятия ребенка, приемные родители в этих случаях сознательно идут на этот шаг, оценивая свои моральные и материальные возможности [4].

Однако и в случаях родственных, и неродственных связей замещающих родителей и детей-сирот всех их объединяют общие проблемы, которые мы представим в рамках данной статьи. Одной из главных являются проблемы обучения детей-сирот, так как именно образование дает стартовые возможности для дальнейшей успешной жизни, но в тоже время и представляет значительные трудности для его получения ребенком-сиротой.

Проблемы обучения ребенка-сироты в образовательном пространстве достаточно широко начали освещаться в научной и методической литературе. В настоящее время активно разрабатываются

модели социального включения детей-сирот в образовательные учреждения, технологии психолого-педагогической помощи замещающим семьям. Однако на практике преобладает формализм социально-психолого-педагогической помощи детям-сиротам и их замещающим родителям.

Следует отметить, что в начале 2000-х годов на первый план выходили исследования в области адаптации детей-сирот к условиям замещающей семьи, поскольку в эти годы интенсивно создавалась и набирала популярность эта форма устройства детей. В настоящее время круг проблем, связанных с жизнедеятельностью замещающей семьи, переместился с адаптационных проблем на проблемы образовательного характера в связи с тем, что, во-первых, наукой и практикой осмыслены трудности, задачи средства адаптации приемных детей. Во-вторых, «первые» приемные дети достигли подросткового возраста. Поэтому назрела необходимость изучения школьных трудностей этих детей и поиска путей завершения среднего образования и выбора профессии.

Основные трудности приёмных детей в образовательном пространстве осветил Р.С. Симук, выделив следующие основные проблемы [7]:

1. Неготовность педагогов работать с данной категорией детей, что проявляется в использовании социальных «ярлыков» и «диагнозов» со стороны педагогов и является оправданием их неспособности включения детей, оставшихся без попечения родителей, в школьный образовательный процесс.

2. Отсутствие согласованных действий, а порой и конструктивного общения между учителем, администрацией школы и органами опеки и попечительства.

3. Несогласованность представления о педагогических целях и подходах к детям таких институтов воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, как приемная семья, педагогический коллектив, коллектив школьников и др.

На пропасть между теоретическими исследованиями и практическими примерами организации

образовательных, социальных служб поддержки замещающих семей обратила внимание А.Н. Берникова [2]. Она пишет о необходимости создания межведомственного взаимодействия образовательного учреждения.

Материалы и методы

В нашем исследовании участвовали 23 семьи, принявших на воспитание детей-сирот: 6 семей, не являющихся родственниками ребенку и 17 семей, являющихся кровными родственниками. Из них 9 полных семей и 14 неполных. Возраст замещающих родителей на момент приема ребенка в замещающую семью составил 38–45 лет, на момент проведения исследования – 48–55. Все семьи имеют средний уровень материального достатка.

Данные клинического обследования на момент поступления в школу показали следующие нарушения у приемных детей: по заключению психоневролога у шести детей наблюдалась задержка психического развития; по заключению невролога у одиннадцати детей установлен синдром дефицита внимания и гиперактивности, у одного ребенка – церебрастенический синдром, у двух детей – гипертензионный синдром, у трех детей – энурез. У всех детей в анамнезе отмечались последствия раннего поражения центральной нервной системы. По данным психологического обследования у всех детей были выявлены выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы.

Методом наблюдения, беседы, опроса и анализа дневниковых записей некоторых замещающих родителей мы выявляли особенности взаимодействия приемных детей с социальным окружением в образовательном пространстве (в школе, учреждениях дополнительного образования).

Обсуждение результатов исследования

Мы выделили несколько проблем обучения приемных детей, на которых остановим свое внимание.

Одной из основных проблем школьного обучения приемных детей является **неконструктивное взаимодействие с ними учителей**.

Школьный учитель, педагог-психолог, социальный педагог зачастую не понимают психологических особенностей приемного ребенка. Учитель не знает, как установить с ним контакт, как общаться с ним, внешне ничем не отличающимся от других детей, но так не похожим на них в поведенческих реакциях, требующим активного одобрения, жаждущим любви и признания.

Педагог-психолог при работе с приемными детьми, как правило, опирается на знания по общей и детской психологии о детях той или иной возрастной категории. При этом не учитываются специфические психологические особенности приемных детей, не принимаются во внимание глубинные различия между обычным и приемным

ребенком-сиротой, на которые обращали внимание в своей фундаментальной книге «Психология сиротства» А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, подчеркивая особый тип психического развития у этих детей [6].

Ситуация непонимания проблем приемного ребенка обостряется позицией социального педагога в организации работы школы с замещающими семьями. Несмотря на то, что почти во всех крупных вузах осуществляется профессиональная педагогическая подготовка социальных педагогов, в школах эту должность массово занимают в рамках дополнительной рабочей нагрузки (подработки) учителя-предметники или учителя пенсионного возраста. Для них работа с классом видится более важной нежели, как им кажется, разрешение сложной жизненной ситуации замещающей семьи с учетом своего жизненного и педагогического опыта. В этом случае социальный педагог не в состоянии понять, почему опекаемые дети не только имеют больше проблем, по сравнению с обычными детьми, но имеют странности в поведении. А так важно понять, осознать и принять специфические особенности личностного, поведенческого, эмоционального и когнитивного характера приемного ребенка.

Педагоги образовательных учреждений чаще находятся в позиции «укрошения» этого странного непослушного ребенка, а не в позиции помощи в преодолении жизненных, особенно школьных, трудностей.

Общеизвестно, что психологические проблемы детей-сирот обусловлены нарушением привязанности, негативным жизненным опытом, полученным в кровных семьях и/или в институциональных учреждениях. Традиционно выделяются следующие психологические особенности приемных детей: страх перемен, неуверенность в собственной безопасности, стремление привлечь внимание любой ценой, безразличие к собственному будущему, негативный образ себя, искаженное представление о мире. Все эти особенности определяются последствиями социальной, материнской, когнитивной, эмоциональной депривации. В результате дети из-за неприятия прошлого подавляют в себе негативные переживания, у них формируются асоциальные ценностные установки, вступающие в конфликт с ценностями, приобретаемыми в замещающей семье [9].

Современные дети-сироты, в отличие от сирот послевоенных лет, – это дети, которые имеют высокие социальные притязания. Наблюдая благополучие своих одноклассников – любовь родителей, материальный достаток, успехи в учёбе, гордость родителей и учителей успехами детей, симпатии сверстников (в том числе и подростковые и юношеские влюблённости), они стремятся получить такие же положительные эмоции, как дети родных родителей. Они, бесспорно, имеют на это право.

И их успехи станут не только их собственным социальным капиталом, их замещающих родителей, но и общества в целом. Однако, неуспешность их кровных родителей, тяжёлые болезни, гибель, отвергнутость кем-то из родственников, перенесённое моральное и/или физическое насилие формируют у приёмных детей искажённый жизненный опыт, искаженные нравственные ценности, вследствие чего они буквально «притягивают» к себе неприятности, что создаёт образ генетического подобию кровных неблагополучных родителей.

Выделенные психологические особенности приемных детей обуславливают необходимость специальной профессиональной подготовки педагогов школы.

Второй немаловажной проблемой школьного обучения приемных детей являются **многочисленные пробелы в развитии**, особенно в интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах, которые, как правило, не преодолены к началу обучения в школе. Так, к моменту школьного обучения у приемного ребенка формируются сегментарные знания об окружающей действительности, выявляются пробелы в базовых знаниях дошкольного образования. Но ещё более значимыми являются особенности стратегии и тактики детей-сирот младшего школьного возраста при выполнении мыслительных задач. Приёмные дети нуждаются в постоянной помощи и поддержке взрослого при выполнении даже несложных для них заданий в виде объяснения способа действия. При этом детьми-сиротами лучше воспринимаются конкретные инструкции взрослых, а многоступенчатые пояснения, лишённые наглядности, не воспринимаются или не понимаются, а, соответственно, и не выполняются. Неумение выстроить внутренний план действия приводит к тому, что учителем-предметником ребёнок воспринимается как неумный, неспособный, необучаемый [6; 8].

На этапе дошкольного детства родители родного ребенка вкладывают в него и время, и усилия, а порой и материальные средства. Поэтому сравнение результатов выполнения учебных заданий родного и приемного ребёнка, конечно, не в пользу приёмного ребёнка, замещающие родители которого изначально не включены в процесс его обучения и воспитания. Здесь становится очевидной и ещё одна особенность – опыт обучения и мотивация к обучению. Приёмный ребёнок, развитием личности и интеллекта которого пренебрегали в неблагополучной кровной семье, имеет скудный опыт обучения. Он вынужден в короткие сроки «догонять» сверстников, преодолевать негативные оценки педагога и приемных родителей, для которых недостатки в знаниях ребёнка очевидны. Есть ли мотивация к такой усиленной и интенсивной работе? Кто будет такую мотивацию обеспечивать и создавать – приёмные родители или профессио-

нальные педагоги? – дилемма нашего образовательного пространства. Учитель работает с большим количеством детей одновременно и не имеет возможности, а часто и желания, заниматься коррекцией нарушений развития и поведения отдельного ученика. Приёмные родители не всегда имеют специальные психолого-педагогические знания, способствующие пониманию психологических особенностей ребенка и принятию собственной адекватной педагогической родительской позиции. К тому же они не могут ежесекундно контролировать собственные эмоциональные реакции на образовательные проблемы ребенка, поскольку они эмоционально включены в события его жизни и не всегда адекватно воспринимают его возможности, успехи, неудачи.

Третьей проблемой школьной неуспешности приемного ребенка являются его **психологические особенности, препятствующие успешному обучению**, к которым, прежде всего, можно отнести формирование уже в процессе обучения собственного негативного образа. Так, эмоционально-волевая сфера приёмного ребёнка при обучении в школе подвергается серьёзным испытаниям: нужно выполнять обязанности, проявлять усилия, преодолевать трудности, принуждать и контролировать себя. К такой сложной деятельности нужны очень мощные мотивы и развитая социальная активность. В образовательном пространстве возникает проблема выбора конкретных инструментов развития воли и эмоций, которые бы стимулировали преодоление образовательных пробелов и недостатков когнитивной сферы. Для образовательного учреждения значительно легче зафиксировать наличие проблемы, информировать родителей о том, что проблема есть, чем вести поиск инструментов преодоления депривационного синдрома. Формируется так называемое стереотипное восприятие учителем приемного ребенка, которое было услышано замещающими родителями при общении с педагогами: «А что вы хотите, ведь ваш ребёнок проблемный (глупый, ленивый, необученный, неорганизованный, конфликтный, непослушный)?» В результате учителя своими публичными замечаниями и оценками сами создают образ у приемного ребенка и у всего класса как неблагополучного, что приводит его к ориентированности «на выживание» в школьном коллективе. Тогда у приемного ребенка формируется установка на то, что в детском коллективе не самое важное быть умным, успешным, волевым. Можно получить удовлетворительные результаты во взаимодействии с учителем с меньшими затратами: промолчать, кивнуть головой, списать, обмануть. Эта особенность приёмного ребёнка провоцирует учителя и замещающих родителей к дальнейшим отрицательным оценкам поступков и самого ребёнка. Эти логичные реакции взрослых только за-

крепляют нежелание приёмного ребёнка проявлять усилия к обучению.

На данном этапе необходимо сделать важную ремарку. Нельзя достоверно утверждать, что все приёмные дети имеют проблемы в обучении. Существует достаточно много примеров школьного благополучия детей-сирот (в нашем исследовании это две семьи). Вместе с тем, проблемы в развитии познавательной и эмоциональной сфер есть у всех приемных детей, но они преодолеваются разными темпами и с разной степенью успешности. Анализ жизнедеятельности замещающих семей показал, что чаще всего вопрос преодоления когнитивной депривации решается дополнительными способами, например, через репетиторские, коррекционно-развивающие занятия. Однако не все замещающие семьи могут это финансово себе позволить, не все замещающие родители способны своевременно и быстро понять сущность проблемы школьной дезадаптации. Вопрос о том, что может предложить замещающей семье школа, кроме платных дополнительных занятий, остаётся открытым.

Ещё одной психологической особенностью приемного ребенка является познавательная пассивность. Мы должны отметить, что эта пассивность проявляется в отношении обязательного учебного труда. Однако приёмный ребёнок может быть очень изобретательным и активным при поиске уловок для избегания трудностей, возникающих в процессе обучения (вовремя заболеть, обмануть, прогулять уроки).

Четвертая проблема школьного обучения приемного ребенка заключается в **постоянном моральном давлении на замещающих родителей**. В совокупности все проблемы школьной дезадаптации приемного ребенка приводят к тому, что школа усиливает контроль и давление на замещающих родителей. Малейшие проступки ребенка рассматриваются учителями, социальными службами как под микроскопом. То, что могут простить обычному ребенку, не прощают ребенку приемному. Например, одного ребенка 11 лет попросили забрать документы из школы из-за того, что ребенок хлопнул дверь и нечаянно ударил дверь другого ребенка. Однако в другой школе ребенок из обычной семьи нечаянно сломал нос приемному ребенку. В этом случае никаких разбирательств, кроме извинений, не было. Замещающих родителей постоянно обвиняют в недостаточном контроле, в неправильном воспитании, в недостаточной любви и т. д. 75% обследованных родителей отмечали, что педагоги при общении изначально ставят приемного родителя в позицию виновного. В результате у замещающих родителей также складывается негативный образ как родителя, что вызывает повышенную тревожность, неуверенность в своих воспитательных действиях, желание избегать любого контакта с социальными службами. По сути, контроль социальных

служб образовательных учреждений, оставаясь формальным, вытесняет заботу и гуманизм в отношении многих замещающих семей.

Давление на замещающих родителей приводит к уменьшению значимости и статуса его как родителя и со стороны ребенка, что в свою очередь ведет к эмоциональному напряжению в замещающей семье: усиливается демонстративность поступков ребенка, обвинение замещающих родителей в недостаточности внимания, появляются угрозы ухода из дома, сообщения о наказаниях органам опеки и т. д. Итогом такого стиля поведения является фраза, которую слышали почти все замещающие родители: «Ты мне никто».

Таким образом, выделим основные трудности приемных детей в образовательном пространстве:

- неконструктивное взаимодействие учителей с приемным ребенком;
- пробелы в развитии, сопровождающиеся отсутствием качественной дошкольной подготовки (бессистемность и фрагментарность знаний);
- психологические особенности, препятствующие успешному обучению (низкая мотивация к обучению, познавательная пассивность, высокий уровень притязаний, низкий уровень развития волевой сферы);
- снижение значимости и статуса замещающего родителя как родителя.

Выделенные образовательные трудности приемного ребенка диктуют необходимость поиска путей выхода из сложившейся ситуации. В связи с чем М.В. Аникеев рекомендует создавать в образовательных учреждениях специальную реабилитирующую образовательную среду, включающую [1]:

- единый детско-взрослый школьный коллектив как источник здорового социального опыта;
- творческие дела и групповую работу над ними;
- методы поддержки детских инициатив, разделения ответственности и принятия решений относительно важных вопросов общественной жизни;
- построение детского коллектива на демократических принципах сменяемости актива, организации и анализа личных дел, отношений и поступков;
- особую позицию педагога как старшего товарища, ориентированного на сотрудничество с воспитанниками;
- взаимосвязь педагогического управления и детского самоуправления;
- формирование междисциплинарной команды специалистов по сопровождению особого ребенка (педсовет, психологи, специалисты служб сопровождения);
- индивидуальный подход в определении цели воспитания, развития и обучения ребенка с учетом этапов его адаптации в семье;
- межведомственную интеграцию и социальное партнерство (социальные службы, центры помощи семье и детям, образовательное учреждение, прием-

ных родителей и др.) как развитие ресурсной сети вокруг проблемы конкретного приемного ребенка.

Выделенные М.В. Аникеевым мероприятия по организации реабилитирующей образовательной среды являются значимыми. Однако, на наш взгляд необходимы дополнительные меры для нормализации положения приемного ребенка в образовательном пространстве. К таковым можно отнести:

1. Создание в каждом органе опеки единой базы по учету школ, в которых обучаются приемные дети.

2. Мониторинг факторов благоприятного / неблагоприятного обучения приемного ребенка.

3. Обязательное обучение педагогов, работающих с приемными детьми, эффективному взаимодействию с замещающей семьей посредством кратковременных курсов повышения квалификации, дистанционного обучения, мастер-классов и т. д.

4. Предоставление дополнительного образовательного ресурса приемному ребенку школой для ликвидации пробелов обучения через систему бесплатных дополнительных занятий.

5. Вовлечение представителей органов опеки в реальные проблемы и реальную помощь в трудных ситуациях.

6. Службам, оказывающим психолого-педагогическую поддержку замещающим семьям, необходимо создавать комплекс мероприятий по включению приемных детей в активную социально значимую деятельность.

Библиографический список

1. Аникеев М.В. Технологии социальной инклюзии детей, находящихся на семейных формах устройства, в общеобразовательных организациях. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/05> (дата обращения: 04.06.2016).

2. Берникова А.Н. Модель социальной инклюзии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на семейных или институциональных формах устройства и обучающихся в общеобразовательной организации. Проблемы и перспективы разработки и внедрения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/05> (дата обращения: 04.06.2016).

3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.

4. Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью // Общество. Среда. Развитие. – 2011. – № 1 (18). – С. 132–137.

5. Петрановская Л. В класс пришел приемный ребенок. – М.: Студио-Диалог, 2009. – 172 с.

6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 384 с.

7. Симуков Р.С. Технология подготовки педагогического состава общеобразовательной организации для работы с приёмными детьми. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/05> (дата обращения: 04.06.2016).

8. Соломатина Г.Н. Приемные дети: Как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье. – М.: Владос, 2014. – 120 с.

9. Соломатина Г.Н. Этапы формирования нравственных ценностей у приемных детей // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 3. – С. 20–24.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015

Мануйлов Юрий Степанович

доктор педагогических наук, профессор
Гуманитарно-педагогическая академия

Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, г. Ялта
Y.S.Manuylov@yandex.ru

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В СВЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ЛЬВА СЕМЕНОВИЧА ВЫГОТСКОГО

Известно, жизнеспособность любой теории проверяется практикой, а ее положения сверяются с имеющимися представлениями в науке. Сравнение предлагаемых идей с воззрениями авторитетов в науке не отменяет верификацию, но влияет на доверие к учению. Для лучшего понимания положений концепции средового подхода в воспитании мы предприняли попытку их сравнения со взглядами выдающегося ученого XX века – Льва Семеновича Выготского, 120-летие со дня рождения которого в этом году отмечает мировое научное сообщество. Ученого по праву считают выдающимся психологом. Однако его можно с уверенностью отнести и к теоретикам Педагогике среды.

Ключевые слова: средовый подход, педагогика среды, развитие, Л.С. Выготский.

Известно, что Педагогика среды – господствующее научное направление в отечественном образовании первой трети XX столетия, составляла вполне respectable основу так называемого Соцвоса [10]. По своему составу и подходам Педагогика среды являла конгломерат различных концепций средовой обусловленности развития-формирования детской личности, а также стратегии и методов организации и использования среды в воспитательных целях. Ее представляли не только педагоги: Н.Н. Иорданский, С.А. Каменев, М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, Н.И. Попова, С.М. Ривес, Е.И. Тихеева, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, но также педологи и психологи: М.Я. Басов, А.Б. Залкинд, ранний А.Р. Лурия, С.С. Моложавый, но и физиологи и рефлексологи А.А. Аркин, И.А. Арямов, М.С. Бернштейн, В.Н. Осипова, В.М. Торбек, «реактолог» К.Н. Корнилов и многие другие. У каждого было свое понимание и особый язык описания среды и способов ее организации. Вместе с тем всех объединяло горячее стремление найти эффективные пути превращения социальной среды в средство воспитания человека новой формации.

Имя Л.С. Выготского редко фигурировало в бурных научных дискуссиях первых послереволюционных лет, но его труды, затрагивающие вопросы воспитания средой печатались и были известны педагогам-ученым и практикам.

Анализ публикаций тех лет [9] показывает: Педагогика среды в своем стремительном и коротком развитии прошла три этапа, с характерными для каждого этапа целевыми установками и воззрениями на роль и место среды в воспитательном процессе. Заметим, воспитание в те годы включало образование, обучение и то, что сегодня называется социализацией. Есть убедительные доказательства того, что в первые годы строительства советской школы, так сказать «на заре советской власти», педагогика была нацелена на развитие способностей ребенка, раскрытие его индивидуальности. При-

близительно с 1920 года по 1929 год (год Великого перелома) цель предполагала не только развитие индивидуальности, но и формирование социального типа. Педагогическая цель в период с 1929 г. по 1936 г. определялась идеологическими установками, направленными на формирование преданного коммунистическим идеалам пролетарского типа личности.

Учитывая динамику воззрений, в историческом процессе можно предположить, что, до так называемого «Великого перелома», Л.С. Выготский был приверженцем развития социального в человеке через индивидуальное, а после этого «переломного момента» – развития индивидуального через социальное, через адаптацию к социальной среде. Он указывает на то, что «отношение человека к среде всегда должно носить характер активности, а не простой зависимости. Поэтому приспособленность к среде может означать жесточайшую борьбу с отдельными элементами среды и всегда известные активные взаимоотношения с ней» [4, с. 41]. Но личность для него – это не просто человек как представитель какого-либо сообщества. В понятие «личность» ученый преимущественно вкладывал психологическое содержание. «То же, что принято обычно называть личностью, писал он, – является ничем иным, как самосознанием человека...» [1, с. 227]. «Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития» [1, с. 238]. Конечно же, такое понимание процесса социального развития не вполне соответствовало политическому курсу молодой советской республики на формирование деятеля нового социалистического государства. Показательны слова прославленного академика Трофима Денисовича Лысенко (сказанные в пылу полемики): «В нашем Советском Союзе, люди не рождаются. Рождаются организмы, а люди у нас делаются – трактористы, мотористы, академики, учёные и так далее» (Из доклада 1935 года [9, с. 67]). Лев Семенович

ушел из жизни в 1934 году, но правда оказалась на его стороне. Спустя годы определение личности через феномен самосознания, как это мыслил Л.С. Выготский, в психологической науке стало классическим. Другое дело, что понятие личности не сводимо только к психологической его характеристике, это понимал и сам Лев Семенович. В действительности педагогика не может отказаться ни от физиологии, ни от социологии, ни от «генетически связанной» с ней философии. В средовом подходе, направлении отечественной современной педагогики, под личностью понимается человек как субъект обладания ценностями среды (духовными, социальными, материальными и пр.). Наличие у человека различных ценностей определяет его духовное, социальное, материальное, психологическое состояние. Такой взгляд на личность ребенка со стороны среды, как видим, отличается от позиции Л.С. Выготского, он больше соотносится со взглядами другого русского психолога – Александра Федоровича Лазурского. Но подчеркнем, наличие в личности индивидуальных и социально-типичных характеристик никогда не отрицалось Львом Семеновичем.

Бесспорно, основанием, которое сближает средовой подход с учением Л.С. Выготского о среде, является признание ее феноменологического статуса. Среда для него – это среда ребенка, как мы бы сегодня сказали «среда в родительном падеже». Лев Семенович не прибегает к понятиям «школьная среда», «детская среда» и пр. В этом мы усматриваем знак самоценности и первичности для него понятия «среды человека», неповторимости ее значения, неравнозначности и незаменимости иными ее разновидностями и номинациями. На наш взгляд, из данного положения вытекают весьма существенные психолого-педагогические следствия. Безличные выражения: «среда города», «среда школы», «среда семьи» безотносительно к человеку, встречающиеся в современной педагогической литературе, не могут считаться педагогическими понятиями. Л.С. Выготский предлагал среду рассматривать прежде всего в ее отношении к ребенку, с позиции ее значения для ребенка. Взгляд на среду «как обстановку, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий», ученый считал помехой для изучения детского развития [1, с. 258]. Вот одно из самых цитируемых его высказываний: «та же самая среда в абсолютных показателях есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет» [1, с. 382]. К слову сказать, нечто подобное писал выдающийся немецкий / американский психолог Курт Левин. Но для характеристики потенциала среды, как мы можем предположить, Л.С. Выготским использовались другие понятия: «мир», «окружающие условия», «действительность», «внешние условия» и др.

В средовом подходе исходным понятием также является среда личности, точнее, среда временно-го или постоянного пребывания ребенка в школе, в семье, на селе, в городе и пр. Среда есть то, среди чего пребывает индивидуум. Среда – это среда его бытия [10].

Взгляд Л.С. Выготского как исследователя среды отличает глубокое понимание ее природы. Он считал невозможным «переносить в учение о детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов» [1, с. 258]. «Для животных существует окружение, для человека – мир», цитирует он немецкого психолога-экспериментатора Адемара Максимилиана Гельба [1, с. 121]. Среда и сознание ребенка взаимообусловлены. Не исключено, что этот взгляд на среду у него сложился под влиянием основателя Средоведения в Германии Адольфа Буземана, а также автора Теории поля Курта Левина. Встреча с ним состоялась в 1933 году.

Лев Семенович придавал большое значение решению так называемой проблемы двух факторов. Для теоретиков прошлого и настоящего развитие личности – суть производное среды и наследственности. Ученые пытаются установить корреляцию между характеристиками среды и свойствами человека. Среда – это внешний, наследственность – внутренний фактор. Их влияние определяет линию развития человека. По мнению же Л.С. Выготского: «Развитие не есть простая функция, полностью определяемая икс-единицами наследственности плюс игрек – единицами среды. Это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое». И далее, он считал, что «искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообуславливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганьем двух ниток» [3, с. 77]. Путь преодоления дуализма ученый видел в обращении к «переживанию», полагая, что это «простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет – средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка» [1, с. 382]. Переживание «есть что-то, находящееся между личностью и средой» [1, с. 383]. По сути это означает, что без знания того, что переживает ребенок и как он переживает невозможно понять ни его самого, ни влияющую на него среду. «Среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [1, с. 383]. Лакочнее не скажешь. Конечно же, Л.С. Выготский не был первооткрывателем «переживания» как понятия душевной жизни человека. Вероятнее всего, в научный оборот его ввел Вильгельм Дильтей – основоположник Философии жизни, учении широко распространенном в Германии и других европейских странах. Важно другое. В отечественной науке пережива-

ние как соединительное звено между личностью и средой было представлено впервые. Ближайший ученик и соратник Л.С. Выготского, выдающийся советский психолог Алексей Николаевич Леонтьев оспаривал этот статус в пользу человеческой деятельности. Переживание он считал лишь формой проявления деятельности. В дальнейшем категория деятельности в психологической науке, а затем и в педагогике была переосмыслена разработчиками деятельностного подхода, что озадачивало Алексея Николаевича. Он писал: «Вы знаете, слова «деятельностный подход» и прочие слова о деятельности последнее время мне приходится встречать огорчительно часто и много и не всегда в значении, достаточно очерченном, определенном, где-то локализуемом в очень широком пространстве знаний, круге понятий. Они поэтому теряют свою определенность, которую они еще не теряли 15 и 20, может быть, лет тому назад... понятно, о чем можно было дискутировать, что надо было разрабатывать, а теперь – непонятно. Я теперь, когда вижу фразу «и с точки зрения деятельностного подхода», – скажу вам откровенно – меня это беспокоит» [11, с. 275].

Критика «пандеятельностного подхода», развернувшаяся на страницах психолого-педагогических журналов в 80-е годы прошлого столетия, сменилась призывом вернуться к «переживанию» (Федор Ефимович Василюк и др.).

Но почему Л.С. Выготский остановился на переживании, а не на со-бытии бытия, используемом читаемым им Михаилом Михайловичем Бахтиным?

Может быть, сказалось влияние Вильгельма Дильтея, ибо трудно предположить, что Лев Семенович – широко образованный, владеющий немецким языком ученый, не знал работы феноменологов. А быть может, причиной был его глубокий интерес к внутреннему миру человека, его эмоциям, мотивам поступков, к проявлениям сознания, к конкретике всей душевной жизни человека. На этот вопрос пока нет ответа. Все же заслуга Л.С. Выготского состояла в формулировании и решении проблемы взаимовлияния внешнего и внутреннего на развитие личности. Вместе с тем ученый понимал то, что понятие «переживание» как единица целого человека и среды сильно усложняет исследование последней. В самом деле, если детерминантами развития личности ребенка являются не личность и не среда, а некое трудно постижимое переживание, которое определяет личностное развитие ребенка, то можно ли влиять на этот процесс?!

В средовом подходе взаимодействие человека со средой не сводится к феномену переживания. В качестве связующего и посредствующего звена рассматривается «со-бытие бытия», ключевое для Михаила Бахтина и Мартина Хайдеггера. Со-бытие бытия – более абстрактная категория, но ее эври-

стические и объяснительные возможности шире переживания и деятельности, и, думается, превосходят их общее содержание. Со-бытие бытия – это не единица личности и среды, а промежуточное звено, с одной стороны, выполняющее функции связи, трансформатора, фильтра влияний среды, а с другой, испытывающее влияние самой среды. Но с Львом Семеновичем имеется полное совпадение в понимании сути воспитательного процесса. Из его работ мы узнаем, что «воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен учитель, *активен ученик*, активна заключенная между ними среда» [4, с. 38]. Признание им субъект-субъектных отношений в воспитательном процессе резко выделяло его среди тех, кто в учениках видел лишь объекты, а в учителях только субъекты и, кто разделял официальный взгляд одного из руководителей народного образования Альберта Петровича Пинкевича, писавшего: «во всяком педагогическом воздействии можно различить три момента: 1) того или тех, кто является организатором этого воздействия, 2) того или тех, кто находится под воздействием субъекта и, наконец, 3) ту среду, которая создается в целях педагогического воздействия» [7, с. 10].

Тезис: среда – это источник развития личности, представлен в учении Л.С. Выготского ярко и убедительно. В этой связи притязание средового подхода рассматривать среду в качестве образовательного контента (возможно содержания образования) не кажется превосходящим ее возможности. К такому пониманию был близок сам «Моцарт в психологии» (сравнение Стивена Тулмина). Но если разбираться в деталях, то в средовом подходе среда является источником не только развития, но и формирования личности. В профессиональном лексиконе у Льва Семеновича формирование, насколько мы можем судить, встречается не часто, возможно его заменяло близкое по смыслу, хотя и не тождественное понятие – воспитание. В этом пункте терминсистема средового подхода, базирующаяся на дихотомии «развитие-формирование», отличается от терминологии Л.С. Выготского. Но следует констатировать полное единство в понимании воспитательной роли среды. Среда в представлении ученого – «главный рычаг воспитательного процесса», а воспитание, понимаемое в самом широком смысле этого слова, должно в сущности быть основным стержнем, вокруг которого строится все развитие личности ребенка... [4, с. 77].

Л.С. Выготский – энтузиаст новой педагогики, был сторонником опосредованного влияния на ребенка. Это положение, сущностно характеризующее средовой подход, – еще одно свидетельство единства в понимании механизма воспитательных влияний. «Никакого непосредственного вмешательства в образование характера не может быть, всякие разговоры о нравственном влиянии на фор-

мирование характера воспитанника, о том, что добрый учитель лепит, как из воска, душу своих воспитанников и придает им желательные формы, – все это либо вздорные и неверные разговоры, либо приписывание нравственному влиянию того, что в действительности совершается другими силами» [4, с. 45–46]. Ученый использует аллегории, поясняющие суть опосредованного влияния на человека: «Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка» [4, с. 46]. По утверждению ученого, для правильного воспитания необходима «правильная среда». Вредной иллюзией является представление о том, что никакой воспитательной среды не нужно, что воспитание может осуществляться в любой среде [4, с. 35]. Элементы среды могут заключать в себе подчас и совершенно вредные и губительные влияния для молодого, растущего, изменяющегося, ломкого организма. Жизненной стихии улицы, «сумасшедшей среде» он противопоставлял рационально организованную среду [4, с. 36], которую представлял в виде громадного резонатора, посылающего на ребенка отраженное впечатление его поступков. Ученый полагал, что «при правильной организации среды эти, постоянно идущие навстречу ему, отраженные впечатления его же собственных поступков будут сильнейшими воспитательными мерами в руках педагога». Такое эвристическое понимание среды и ее роли в развитии ребенка, к сожалению, осталось за пределами концептуальных построений средового подхода. По мнению Л.С. Выготского: «Среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного. Напротив, единой среды не существует в реальной действительности. Она распадается на ряд более или менее самостоятельных и изолированных друг от друга кусков, которые могут быть предметом разумного воздействия человека как ничто другое» [4, с. 38]. Он предлагал лепить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая учителю нужна [4, с. 39]. В средовом подходе среда также распадается на множество трофических ниш, энное количество стихий, которые в своих сочетаниях образуют питательную среду ребенка. Разрешающие возможности такой питательной среды у разных субъектов разные: достаточные, ограниченные, специфические и пр. Возможности непостоянны, они меняются. Задача педагогов вносить и сохранять положительное в среду, разрушать или блокировать отрицательное, то есть управлять ее влияниями.

Лев Семенович как практик, руководивший школьной педологической амбулаторией «в усло-

виях сумасшедшей социальной среды», как он сам об этом писал, «заботился о привнесении положительных импульсов в детскую жизнь», о «привнесении в учреждение импульсов, противоположных тем, которые оставляют детей в «состоянии голодного потенциального напряжения», ведут к «закупорке огромной части биологических сил человека», дезорганизации и раздвоению личности» [4, с. 46]. Для развития мышления у детей ученый предлагал помещать их в среду с неожиданными и новыми комбинациями элементов. «Там, где этого затруднения нет, там, где среда известна до конца и наше поведение как процесс соотношения с ней протекает легко и без всяких задержек, там нет мышления, там всюду работают автоматические аппараты» [4, с. 40].

Укрепляют наши взгляды на педагога как организатора среды и те многочисленные метафоры, к которым прибегал Л.С. Выготский. Показателен следующий сюжет: «Социальная среда – есть истинный рычаг воспитательного процесса, вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом». «Там, где он (педагог – Ю.М.) выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией... Как воспитатель он выступает только там, где, устраняя себя, призывает на службу могущественные силы среды, управляет ими и заставляет служить воспитанию. Учитель является, с психологической точки зрения, организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником» [2, с. 83–87]. Этот текст еще раз убеждает в том, что Л.С. Выготский в вопросах воспитания был сторонником опосредованного (через среду) влияния на воспитанников, а это сущностное свойство средового подхода. Этот факт позволяет с полным правом причислить Льва Семеновича Выготского к теоретикам Педагогики среды. Более того, ученый вписывается в круг современных исследователей среды в педагогике, в сообщество «средовиков».

Квинтэссенцией его педагогических воззрений можно считать ту формулу, которую он нам оставил в наследство: «воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [4, с. 35].

К большому сожалению идеи Л.С. Выготского как и многих других представителей Педагогики среды после 1936 года (Постановление о педологических извращениях в системе наркомпросов) оказались под запретом. И только в 80-х годах XX века (спустя 40 лет забвения) широкой общественности стали доступны его труды и письма, изданные учениками и последователями, показавшие ту действительно выдающуюся роль, которую

он сыграл в развитии отечественной гуманитарной науки. Хотя Л.С. Выготского и причисляют к отцам-основателям деятельностного подхода в отечественном образовании, но это, на наш взгляд, спорное утверждение. Его как автора культурно-исторической концепции развития человека преимущественно (данные контент-анализа) интересовал человек во взаимосвязи со средой и влияющая на него неорганизованная и организованная среда. После опубликованных работ и писем ученого появилась возможность сравнить его воззрения с представлениями современных исследователей среды в психологии и педагогике, в том числе с идеями средового подхода в воспитании. Наше небольшое сравнительное исследование освещает позиции, которые объединяют и отделяют рассматриваемые учения, что позволяет расширить представления о средовом подходе и увидеть то, над чем еще предстоит работать. Несмотря на то, что много глубоких и верных мыслей было почерпнуто в трудах ученого, мы все же не склонны считать его творчество безупречным камертоном, благодаря которому можно было бы безошибочно обнаруживать пробелы и недостатки любой теории, в том числе и средового подхода. Однако камертон высокой пробы все же звучал. Это камертон Ученого, величайшего исследователя XX века – Леонида Семеновича Выготского – широко образованного, глубокого, оригинального мыслителя, у которого есть чему учиться и за что благодарить.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Кризис семи лет // Собр. соч.: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 376–385.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Хрестоматия по патопсихологии / сост.: Б.В. Зейгарник, А.П. Корнилов, В.В. Николаева. – М.: Моск. ун-т, 1981. – С. 66–80.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология // Психология и педагогика среды: конспект работ / под ред. Ю.С. Мануйлова. – Костанай: ГорУО, 1997. – 95 с.
5. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1986. – № 1. – С. 54.
6. *Леонтьев А.Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 108–124.
7. *Пинкевич А.П.* Основы советской педагогики. – М.: Госиздат, 1929. – 352 с.
8. *Коваленко А.М.* Философские исследования в условиях перестройки // Вопросы философии. – 1987. – № 11. – С. 67.
9. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. – М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. – 157 с.
10. *Мануйлов Ю.С.* Исторические формы, разновидности средового подхода и его лингвистическая версия в педагогике // Средовой подход в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 9–11 января 2003. Ч. 1. – Н.Новгород: НФ УРАО, 2003. – С. 19–25.
11. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: Из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 228 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

В статье обоснована актуальность формирования у будущих педагогов духовно-нравственных основ профессиональной модели поведения. На основе анализа идей классиков педагогики представлен портрет учителя, способного строить свою профессиональную деятельность на духовно-нравственной основе.

Ключевые слова: учитель, духовно-нравственные основы, модель поведения, классики педагогики.

Каждый год из стен университетов выходят тысячи дипломированных педагогических кадров. Многие из них остаются работать с детьми на всю жизнь, но понимают ли они какая ответственность лежит на педагогах, выполняющих самую почетную миссию на земле – создание Человека? К сожалению, для многих педагогов это понимание приходит не всегда, а для некоторых до конца жизни так и не открывается. Истина, позволяющая подготовить свое сердце и с любовью принять воспитанников. В результате общество получает хорошо знающих свою дисциплину предметников, но не способных и не желающих познавать внутренний мир ребенка, и соответственно, понимать его, выстраивать с ним сердечные, сотрудничество отношения, учить его мыслить, рассуждать, возвращать культуру и духовные качества.

Непонимание мира детства, авторитаризм, а иногда и насилие, как духовное, так и физическое со стороны учителей приводит к таким страшным последствиям как детская преступность, агрессия, суициды и т. д. Учителя удивляются, негодуют на родителей, на детей, на всех вокруг, кроме себя. А ведь испокон веков считалось, и так и должно быть во все времена, что педагог – это сеятель доброго и разумного. Во многом от него зависит, что произрастет в сердце воспитанника, чем наполнится его разум, какие поступки он будет совершать. Знаний и умений, полученных будущими педагогами в вузе, далеко недостаточно для выполнения образовательной миссии. Тот, кто решил посвятить свою жизнь педагогическому делу, должен, прежде всего, постичь науку добра. Об этом писал еще в XVI веке французский философ М. Монтень: «Тому, кто не постиг науки добра, всякая иная наука приносит лишь вред. Ведь она не в состоянии озарить светом душу, которая лишена его, или заставить видеть слепого; ее назначение не в том, чтобы даровать человеку зрение, но в том, чтобы научить его правильно пользоваться зрением...» [4, с. 154].

О необходимости давать духовно-нравственные основы при подготовке педагогов говорит на всех семинарах, педагогических чтениях и встречах со студентами и учителями Рыцарь гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили. По мнению ученого, не программы, стандарты и учебники могут изменить воспитанника, они лишь средство, способствующее

улучшению учебного процесса, а добрая воля педагога. Каким же должен быть педагог, способный усовершенствовать человеческую природу? Какая модель поведения должна быть сформирована у современных педагогов, чтобы выстроить путь к сердцу каждого воспитанника? Ответы будем искать в бесценном педагогическом наследии.

Обратимся к классику педагогики Я.А. Коменскому, заложившему основы педагогики как самостоятельной отрасли знаний. Какое значение он придает учителю и в чем заключается его миссия? В трудах: «Краткое предложение о восстановлении школ в Чешском королевстве», «Великая дидактика», «Предвестник всеобщей мудрости» и др. ученый дает ответы на вопросы, связанные с воспитанием, обучением, миссией учителя, организацией работы школы и т. д. Отвечая на эти вопросы, Я.А. Коменский в центр своих размышлений ставит главную фигуру воспитательного процесса – Учителя. И вот, что интересно, ученый сравнивает учителя с солнцем: «...нужно, чтобы в одном классе был только один учитель, весь год, каждый час всем при всех занимающийся; так же, как единственное солнце в небе весь мир свой само освещает, согревает, питает; или единственный ствол или комель все дерево (пусть у него и тысяча веток была бы) сам держит, несет, кормит, питает и т. д. И мы видим, что это полезно, а если было бы по-другому – настал бы беспорядок» [2, с. 197].

Через века Я.А. Коменский призывает учительство подражать небесному солнцу, от которого зависит жизнь на земле, «которое освещает вселенную, согревает и животворит землю с тем, чтобы жило, зеленело, цвело, приносило плоды все, что только может жить, зеленеть, цвести, приносить плоды» [1, с. 292]. Как видим, Учитель, согласно Коменскому, подобен солнцу, от него зависит какие «плоды» даст человек, освещенный, напитанный его светом.

Кто для Я.А. Коменского человек? Ответ мы находим в «Великой дидактике»: «Человек есть самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение» [1, с. 261]. Глубоко изучив Священное Писание, великий ученый неоднократно подчеркивает, что человек создан по образу и подобию Творца, а учитель подобно ваятелю, усердно старается «красиво изваять и расписать божии изображения, без конца их шлифует и отделявает, чтобы придать

им наибольшее сходство с оригиналом. Как чистый и непорочный служитель вечного света, он горит нетерпением рассеять умственный мрак и пролить свет во все мысли и действия» [2, с. 118].

Важное значение Я.А. Коменский придает обучению не только наукам, но и благочестию. Научное образование, по его мнению, должно служить одновременно усовершенствованию разума человека и нравственности. Педагог осуждает тех учителей, которые грубо, бездумно ломают ученика, сравнивая их деятельность с работой мастера, обрабатывающего дерево, металл и т. д. «Он находит ученика, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытачивает его, кует, расчесывает, ткёт, приспособляет к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестять, как отполированный» [1, с. 309]. Не получив немедленного результата, учитель негодует, шумит, а дети бегут, не в состоянии выдержать таких испытаний.

Я.А. Коменский призывает учителей быть приветливыми, привлекать к себе учеников добрыми манерами и отеческим расположением, формировать интерес детей в изучении наук. Для этого педагог рекомендует найти интересные факты, картинки, изображения, вызывающие у воспитанников восхищение. «Если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома» [1, с. 342].

Итак, Учитель по Я.А. Коменскому – это образованный человек, ставший для своих воспитанников «живой библиотекой» и ярким солнцем. Он стоит на высоко почетном месте, ему вручена «превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем» [2, с. 154].

История развития педагогической мысли и образования знает много примеров служения делу воспитания молодого поколения. Одним из таких является жизнь и деятельность польского педагога, врача и писателя Януша Корчака, ставшего для детей-сирот душой и солнцем, согревающим их не легкую жизнь. Весь свой опыт, талант, жизнь он отдал на благо служения детям. Педагогическую деятельность Я. Корчак выстраивал на основе любви, только это чувство, по мнению ученого, позволяет поверить в безграничные возможности ребенка и создать условия для его успешного развития.

Я. Корчак отстаивал права ребенка как личности, считал, что он должен иметь такие же права, как и взрослый. Ребенок, по его мнению, имеет право на ошибку, уважение, тайну, собственность. Педагог должен понимать детский мир, ребенка, который очень в этом нуждается. В книге «Когда я снова стану маленьким» Я. Корчак от имени ребенка пишет интересные наблюдения: «Взрослые думают, что дети умеют только озорничать и болтать глупости. А на самом деле дети предвосхищают отдаленное будущее, обсуждают его, спорят о нем. Взрослые скажут, что у людей никогда не

будет крыльев, а я был взрослым и утверждаю, что у людей могут быть крылья» [3, с. 328]. «Взрослым кажется, что они нас хорошо знают. Ну что в ребенке может быть интересного? Мало жил, мало видел, мало понимает. Потому что всякий забывает, каким он был в детстве, и думает, что только теперь поумнел». «Когда я снова стану учителем, я попробую найти с учениками общий язык. Чтобы не было как бы двух враждебных лагерей: с одной стороны класс, а с другой – учитель и несколько подлиз. Попробую, нельзя ли сделать так, чтоб была взаимная откровенность» [3, с. 335].

Слова, написанные Я. Корчаком в книге «Как любить ребенка», получившей негласное название «Библия для родителей» могут стать напутственными словами для начинающего педагога: «Воспитатель, который не вдалбливает, а освобождает, не тянет, а поднимает, не угнетает, а способствует формированию личности, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, вместе с ребенком переживает множество вдохновенных минут. Ему не раз придется затуманенными от слез глазами смотреть на борьбу ангела с дьяволом, где белый ангел одерживает победу» [3, с. 81].

Обратимся к педагогическому наследию родоначальника отечественной педагогики К.Д. Ушинскому. Воспитатель, по мнению ученого, является посредником между прошедшим и будущим, он хранитель заветов просвещенных людей, транслятор благородного и высокого, что было в истории человечества, могучий работорец истины и добра, он «сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения» [7, с. 32]. Ученый утверждает, что от каждого педагога-практика необходимо требовать сознательного и добросовестного выполнения долга – воспитания духовной стороны человека, использования всех возможных для этого средств. Педагог, по мнению ученого, в самом себе заключает огромные возможности успешного воспитания. Важным моментом в этом деле является убеждения самого педагога, сама же программа преподавания или метода воспитания, не перешедшая в убеждения педагога, «останется мертвой буквой». «Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы» [7, с. 28].

Работу по воспитанию молодого поколения педагог называет постройкой чудесного здания, а детей – истинных творцов. Ученый призывает работать для потомства, пренебрегая насмешками и отказавшись от многих благ, рискуя жизнью, бросать семена в почву, зная, что не увидишь результатов своего труда. «Отдать все потомкам, которые забудут и имена наши, не ждя награды ни на земле, ни на небе, – знать это и все-таки отдать им жизнь свою – велика любовь к истине, ко благу, к идее! Велико назначение!..» [8, с. 12].

Обратимся к бесценному опыту и идеям великого отечественного педагога В.А. Сухомлинского. Для него учитель воплощение педагогической мудрости, пример для подражания, активная, интеллектуально богатая и щедрая личность, помогающая ребенку познавать не только мир, но и самого себя. Учитель как «живая вода» для учащихся, без которой задатки, заложенные природой, зачахнут, и мир не узнает великих математиков, химиков, физиков и т. д.

В.А. Сухомлинский, как директор школы очень тщательно подбирает педагогический коллектив. Требования его были вполне обоснованы – желаем видеть воспитанников с определёнными качествами – такие же качества должны быть и у педагога. «Ум воспитывается умом, совесть – совестью, преданность Родине – действенным служением Родине» [6, с. 114]. В.А. Сухомлинский представляет портрет хорошего учителя: во-первых, он любит детей, верит в них, помнит, что детство это особый мир, в который необходимо входить на основе дружбы и сотрудничества; во-вторых, человек, знающий преподаваемую науку, новейшие достижения, исследования, открытия, стремящийся к организации собственных исследований; в-третьих, человек, знающий психологию и педагогику, использующий научные достижения в организации учебно-воспитательного процесса; в-четвертых, человек, владеющий прикладным мастерством.

В.А. Сухомлинский был сам примером для своих коллег и учеников. Он вставал в 4 утра и работал до начала занятий в школе. В эти ранние часы он написал 40 монографий и брошюр, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок. В 8 утра он стоял на пороге школы и приветствовал своих коллег улыбкой, желая хорошего дня. Педагог был очень деликатен, давал советы молодым педагогам, сам учился всю жизнь. В.А. Сухомлинский утверждал, что к хорошему уроку учитель готовится всю жизнь, это особенность педагогической жизни: «Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света» [5, с. 109].

Излучать свет учитель должен каждое мгновение, проведенное с воспитанниками. Учитель словно маяк, освещающая дорогу молодому поколению, помогает ему идти запланированным курсом. Стоит поблекнуть свету, исходящему от учителя или вовсе погаснуть, как его воспитанники сбиваются с пути, теряют жизненные ориентиры, интерес и стремление к новому, неизведанному. Современному учителю очень много необходимо знать, чтобы поддерживать интерес учащихся, удовлетворять их страсть к взрослению, развивать необычные способности. Чтобы учитель был интересным для учеников, чтобы они с нетерпением ждали следующей встречи, требуется немало приложить усилий, зарядиться таким количеством света, чтобы его энергии хватило на встречу с каждой личностью воспитанника, чтобы этот свет осветил

сознание, проник глубоко в сердце и оставил там добрые, светлые чувства.

Классическая педагогическая литература является неиссякаемым родником мудрости, «живительным» материалом при построении духовно-нравственных основ профессиональной модели поведения педагога. Погружаясь в это фундаментальное наследие, студенты педагогических специальностей могут поразмышлять над бесценными мыслями классиков, задать себе вопросы и постараться дать на них ответы. В их работах можно найти ответы на интересующие вопросы не только педагогического, но и жизненного характера. Ведь педагогика – это наука о жизни, о воспитании человека. Учитель, не выстроивший мостик общения с классиками педагогики, не может дарить море света своим воспитанникам или очень долго будет находить пути к сердцу, разуму и чувствам детей. Чтение классиков – это своего рода зарядка светом, дающая возможность размышлять, анализировать, сопоставлять, применять их опыт и моделировать свою уникальную модель профессионального поведения в современных условиях.

Сформированные в процессе вузовской подготовки у педагогов духовно-нравственные основы профессиональной модели поведения дают возможность строить свою педагогическую деятельность как творческий процесс, в котором непрерывно развивается и совершенствуется как воспитанник, так и учитель. Каждая встреча педагога с воспитанником продвигает его по пути познания мира и его уникальных законов, служит формированию мировоззрения, вдохновению и созиданию Человека. Минуты, часы работы учителя как Мастера, творящего прекрасное изображение, скальваются в годы упорного труда, результаты которого он может и не всегда увидит. Но вера в то, что эти результаты увидят люди и общество получит еще одного достойного Человека, приносит радость истинному Учителю.

Библиографический список

1. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
3. *Корчак Я.* Как любить ребенка: книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
4. *Монтень М.* Опыты: Избранные произведения. В 3-х т. Т. 1. – М.: Голос, 1992. – 384 с.
5. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. – М., Политиздат, 1973. – 272 с.
6. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
7. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. – М.; Л.: Из-во АПН. – 1948. – Т. 2. – 655 с.
8. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. – М.; Л.: Из-во АПН. – 1950. – Т. 11. – 727 с.

Касаткина Светлана Николаевна*доктор педагогических наук, профессор***Климова Наталья Игоревна***кандидат педагогических наук, доцент***Реймер Мария Валериевна***Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского**m.casatkina2011@yandex.ru, psy@kspu.kaluga.ru*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО

В статье раскрываются методологические основы педагогической концепции К.Э. Циолковского, приводится обоснование ученым и педагогом антропологического подхода к воспитанию, рассматриваются его исследования по выявлению природы и сущности человека, модусов человеческого существования, особенностей становления человека как личности и субъекта Вселенной.

Ключевые слова: педагогическая антропология, человек, его сущность и природа, воспитание.

Философско-педагогическая антропология – учение о природе (сущности) человека, его воспитании, служит исходной точкой и центральным предметом рассмотрения в антропокосмической концепции Циолковского. Он создал и обосновал программу философского и педагогического познания человека во всей полноте его бытия как на Земле, так и в будущей жизни в Космосе, предполагая, что антропология в его понимании соединит конкретное научное изучение различных сфер человеческого бытия (включая сферу образования и воспитания), с целостным философско-педагогическим его постижением.

В ряде своих работ и проектов, таких как, например: «Человек. Свойства человека», «Человек. Жизнь человечества», «Ум и страсти», «Животное космоса», «Идеальный строй жизни», «Какой тип школы желателен?» и других, мыслитель и педагог выдвинул задачу создания основополагающей науки о человеке, – «человекознания». Как педагог, Циолковский подчёркивал важность знания антропологии человека, его природы для дальнейшего её совершенствования. «Главное – сам человек может быть изменён в сторону ума, нравственности, знания, общечеловечности, здоровья, долголетия... Вот вопросы, которые меня занимают» – писал он [2, с. 76].

В проекте школы будущего Константин Эдуардович указывал на необходимость разработки новых подходов к проблеме образования и воспитания «гражданина Вселенной» с учётом знаний антропологии. Предлагаемая им система наук включала и такой раздел как «наука о человеке» – его свойствах» [2, с. 76]. Включая «науку о человеке» в систему «наук общих», он считал её изучение особенно важным, так как она служит «главным основанием», вокруг которого «должны «ютиться» прикладные науки, описательные и технические» [2, с. 76].

В концепции Циолковского антропология есть не только знание о человеке, его природе и сущно-

сти, то есть знание о «человеке в себе», сколько как один из инструментов философско-педагогического осмысления значимости человека «для судьбы Вселенной» и происходящих космических процессов в «человеческом измерении».

Для Циолковского, в контексте его космической философии и педагогики, характерна диалектическая двойственность понятия сущности человека как «Человека разумного» – «гомо сапиенс» и «Человека природного» – «антропос». Используемый в первом случае корень «гомо» придаёт образуемому с его помощью понятиям то «взаимнообщее», что позволяет говорить о родовой и субстанциональной сущности человека – разумности, выделяющей его из мира всех живых, но неразумных существ. Именно разум, как утверждал Циолковский, «сделает человека когда-нибудь хозяином Земли. Он будет распоряжаться жизнью растений и животных, даже собственной судьбой. Он будет преобразовывать не только Землю, но и существа, не исключая самого себя» [9, с. 92].

В свою очередь «антропо» работает на уровне отличия от всех возможных, в том числе и иных разумных, живых существ, указывая на видовую субстратность человека. В этом заключается идея единства человека и Вселенной, идея монизма, лежащая в основе антропокосмической концепции учёного.

Так, в родовом значении, разум определяется Циолковским как «величайшая сила в космосе». Причём, сила – порождённая Космосом и господствующая над всем космосом. «В космосе господствовал, господствует и будет господствовать разум», – уверенно утверждал он. Именно благодаря причастности к этой силе, как считал Константин Эдуардович, человек (разум вида) в динамике своего развития с неизбежностью «будет преобразовывать ... самого себя».

Каждый из этапов освоения космоса связан у К.Э. Циолковского с последовательным преобразованием биосоциальной природы человека в целях его приспособления к новой среде обитания.

Так, чтобы возможно было жить в непривычных условиях Космоса, Константин Эдуардович считал необходимым создать существо, которое «не нуждается ни в растениях, ни в почве, ни в атмосфере. Ему довольно одного своего тела и солнечных лучей» [6, с. 95]. Такие существа, по словам учёного, «непроницаемы для газов, потому что переносят пустоту, и проницаемы для эфирных лучей, потому что живут солнечной энергией» [6, с. 95].

Смысл этих преобразований, как считал учёный-гуманист Циолковский, заключается в достижении человеком полного совершенства, а значит и подлинного счастья.

Некоторые современные учёные утверждают, что нельзя считать научными даже вполне конкретно сформулированные идеи о превращении человека в существо, способное жить в космическом пространстве. Наука ни в начале XX века, когда создавались труды К.Э. Циолковского, ни в его конце, когда обсуждаются соответствующие его идеи, решительно ничего не знает о возможности создания таких существ, да и сам Константин Эдуардович неоднократно подчёркивал свои разногласия с официальной наукой. Особенно много споров сегодня вызывают его прогнозы о грядущем превращении человечества – через «дециллионы лет» – в лучистую энергию.

На наш взгляд, современным исследователям следовало бы быть более корректными в оценке этих идей мыслителя, так как К.Э. Циолковскому всегда были свойственны «более чем странные мысли», оказавшиеся с течением времени прогрессивными. Умение находить нетрадиционные решения встававших перед ним проблем – именно в этом проявляется гениальность учёного.

Идея нового типа человека, который придёт на смену «гомо сапиенс» волновала Циолковского. Волнует она и многих современных учёных. Развитие информатизации, появление биотехнологий, техногенное воздействие на биосферу, подводит учёных к идее «постгомо» – нового человека. Речь идёт не только о трансформации биологических структур человека, но и об эволюции интеллекта, ибо информационные технологии с элементами искусственного интеллекта обладают мощным гносеологическим и культурогенным воздействием на человека. И хотя масштабы внедрения искусственного интеллекта в практику пока ещё не столь велики, тем не менее проблема «постгомо» занимает умы современных мыслителей» [1, с. 77].

Существуют концепции эсхатологического толка, связанные с описанием «киборгов» – кибернетических кентавров, техноантропоидных гибридов, лишенных тела, страстей и эмоций. Во взглядах теоретиков информационных версий развития цивилизации, новый человек предстаёт как «гомо информатикус», существенной чертой которого является способность использовать ком-

пьютер в качестве «основы» воображения, мышления, межличностных отношений и т. д.

Проблемой нового человека, как известно, занимался и К.Э. Циолковский. Рассматривая человека (его природу и сущность), как в Земном, так и в космическом измерении он много внимания уделял таким вопросам как селекция, искусственный отбор, самоусовершенствование личности, научно-технический прогресс и воспитание.

Согласно космической философии К.Э. Циолковского «гомо сапиенс» – лишь «временное образование», находящееся в восходящей эволюции, в том числе и в Космосе. Для того чтобы не вносить дисгармонию в мировые процессы, он должен быть воспитан в «духе космической этики», суть которой заключается в устранении зла во Вселенной. В концепции Циолковского зло и связанные с ним страдания ассоциируются с застоём, т. е. консервацией низших структур, с творческим бессилием и т. п. Обитатель Земли – «гомо сапиенс», может удовлетворить этому условию лишь в случае космизации своей деятельности и разума, ибо человек как один из видов космического разума не может реализовать свой гуманистический потенциал, не войдя в контакт с другими космическими разумами, не занимаясь общей с ними творческой деятельностью по совершенствованию Вселенной во имя всеобщего блага её жителей. «Совершенство космоса – результат разума, сознания и высокой деятельности, – писал К.Э. Циолковский. – Не будет их, и жизнь Вселенной превратится в ад. Эта угроза, истекающая из знания, должна побуждать нас к великим, но радостным трудам, к работе сознательной, обдуманной...» [7, с. 17].

«Как усовершенствовать человека?». «Куда деть землян» неспособных к перевоспитанию, носителей зла?». В поисках решения этих сложных вопросов Циолковский ищет ответы в опоре «на космическую точку зрения». По мысли учёного, в космосе давно и успешно действует «система отбора лучших», гениев, признаки которых: «мощный разум», нечувствительность к земным радостям и страданиям, равнодушие к материальным благам, то есть то, что не характерно для большинства жителей Земли.

Как педагог, Константин Эдуардович в этой связи возлагает большие надежды на воспитание, подчёркивая, что «...силы истинного воспитания мы ещё не знаем».

Веря в то, что в будущем человек станет творцом собственной природы, К.Э. Циолковский полагаю, что современный человек представляет весьма пока несовершенное биосоциальное существо. «Человек, – писал он, – сделал великий путь от «мёртвой» материи к одноклеточным существам, а отсюда к своему теперешнему полуживотному состоянию. Остановится ли он на этом пути? Если и остановится, то не сейчас, ибо мы видим,

какими гигантскими шагами прогрессирует в настоящее время наука, техника, обстановка жизни и социальное устройство человечества. Это указывает и на перемены в нём самом. «Однако, – по словам К.Э. Циолковского, – пока сам человек мало изменяется. Те же остатки животных страстей, инстинктов, слабость ума, рутинность. В отношении общественного развития он даже уступает муравьям и пчёлам. Но, в общем, – делает оптимистический вывод Константин Эдуардович, – человек опередил животных и, следовательно, сильно прогрессировал» [4, с. 151].

Как учёный и педагог К.Э. Циолковский часто задавал себе вопрос: «Как преобразить человека?». Он размышлял над тем, как «сделать человека разумным».

Проблеме освобождения человека от низменных страстей посвящено значительное число трудов Циолковского, и один из самых крупных из них «Свойства человека». Как учёный и педагог он был убеждён в том, что просто необходимо освободить человека от заложенных в его природе животных страстей. «Сейчас многие люди, – рассуждал Константин Эдуардович, – не могли бы обойтись без страстей, потому что разум и воля их слабы». «Но со временем, – предполагал он, – с помощью предлагаемых им и изложенных выше средств, может быть «произведено» «существо без страстей, но с высоким разумом».

Поначалу может сложиться впечатление, что отказывая человеку в страстях, К.Э. Циолковский обедняет его природу, но если соответствующие суждения мыслителя не вырывать из контекста развиваемой им концепции, а рассматривать строго в системе составляющих её идей, то нетрудно будет понять, что под страстями он разумел все те свойства человеческой природы, которые роднили ее, так или иначе, с миром низших животных и существ.

К.Э. Циолковского отличает убеждённость в восходящем развитии мира и самой природы человека, благодаря которому его разум становится сознательным орудием такого восхождения. Для учёного отрыв сознательных существ от материнского лона своей планеты, «колыбели человечества», выход в космос для его освоения и преобразования – неизбежный этап в развитии цивилизации.

В его неопубликованных записях последних лет можно найти и предвосхищение антропного принципа. Так, К.Э. Циолковский был убеждён, что поскольку человек как микрокосм имманентен космосу, «тот космос, который мы знаем, не может быть иным» [8, с. 262]. В антропокосмической концепции учёного космос (Вселенная) выступает как объект человекомерный. По мнению Константина Эдуардовича, Вселенная такова, какой мы её наблюдаем, потому что существует человек – «на-

блюдатель». Циолковский в своих работах пытался по-своему, исходя из своего антропокосмического мировоззрения, переосмыслить проблему человека и пути его совершенствования.

Мыслитель не считал человека последним венцом творения, остро чувствовал его несовершенную, промежуточную, кризисную пока природу. «Разве человек не имеет бездну физических, умственных и социальных недостатков, чтобы оставаться с тем, что он имеет!» – восклицал Циолковский и выражал уверенность в том, что настанет время, когда «человек примется за преобразование своего тела!».

К.Э. Циолковский предлагал радикальные приёмы совершенствования «человеческого материала», считал необходимым научиться управлять «жизнью и природой». Но в то же время он обращал внимание на «постепенное развитие организма без резких колебаний в отрицательную и положительную сторону, ибо эти колебания преждевременно подрывают нравственные и физические силы» [8, с. 11]. Развивая эту мысль, К.Э. Циолковский писал: «...гармоническое развитие всех человеческих сил, без напряжённого, мучительного труда, на пользу живому; победа человека над природой; избавление всего страдающего от мук – вот необходимые условия для достижения счастливой жизни» [8, с. 11]. Он был убеждён в том, что можно «в течение тысячелетий выработать очень совершенные организмы», создать «бессмертные существа».

Учёный-космист искал пути совершенствования природы человека, связанные с его здоровьем и долголетием, считая, что космическое будущее требует радикального прогресса в самой физической структуре человеческого существа, в том числе и в продолжительности его жизни. Константин Эдуардович представлял себе такое будущее человечества, которое могло бы быть максимально независимым буквально от всех ограничивающих условий нашего теперешнего существования, от всех – вплоть до пищи.

В работе «Живые существа в космосе» Константин Эдуардович как истый механик опробывает различные варианты «конструкции» таких возможных существ: тех или иных размеров, от карликов до гигантов, с теми или иными органами. Воображение и мысли его работают подчеркнута в поле гипотетически научно возможного. Правда, всё это в пределах механических и физико-химических знаний, которыми он хорошо владел: масса тончайших параметров живого и необходимостей, им управляющих, почти не принималась во внимание [3, с. 110].

К.Э. Циолковский был абсолютно уверен в том, что приспособляясь к разнообразным условиям космоса, человек изменится не только социально и нравственно, но и в биологическом отношении.

Разнообразные прогнозы находим мы в антропо-космической концепции учёного и педагога, относительно биологической природы человека, развития его природных свойств и качеств. По его словам, когда «человечество найдёт возможность значительного продления жизни, ... научится жить в среде без тяжести... можно будет ожидать высокого совершенствования человека».

В последнее время ведутся острые дискуссии вокруг перспектив человека как биологического вида. Некоторые современные естествоиспытатели считают неизбежным его вырождение за сравнительно короткое по космическим масштабам время (десятки тысяч лет); о бессмертии для общества и тем более для индивида, по их мнению, не может быть и речи. Однако, сделанные в последнее время открытия по выращиванию клетки могут позволить решить проблему долголетия. В прогнозах будущего биологического человека ещё много разного рода гипотез...

Наиболее сложной остаётся проблема изменения биологической природы человека, вмешательство в эволюцию вида «гомо сапиенс». Даже постановка такой проблемы с позиций современного гуманизма выглядит малопривлекательной. Но не будем забывать, что у К.Э. Циолковского все эти проблемы рассматривались в плане далекого космического будущего человека и связаны с расселением его в космическом пространстве.

В настоящее время принято рассматривать человека как существо космобиосоциальной природы. Создан специальный институт человека, так как оказалось недостаточным изучение этой проблемы отдельными специалистами. До сих пор не существует обобщённой информации, всесторонне освещающей «феномен человека». Задача осложняется ещё и тем, что изучение человеческого индивида имеет смысл лишь при изучении человека в его взаимоотношениях с другими людьми на различных уровнях: семейном, родовом, этническом, национальном, государственном, общественном. И, наконец, немаловажным является вопрос о связях человека с природными и космическими факторами.

Изучение человека имеет конечной целью улучшение многих человеческих качеств, определяющих повышение уровня жизни и её безопасности. Так как генетические и эволюционные качества человека подвергаются изменениям более медленно, чем социально-психологические, связанные с адаптацией к жизни индивида в быстро меняющемся социуме, то последние подвергаются исследованию в первую очередь.

В антропокосмической концепции К.Э. Циолковского человек предстаёт как существо космобиосоциальное. Особое место в его творчестве занимают работы, посвящённые проблеме человека и направленные на совершенство свойств и качеств его природы, в том числе и средствами воспитания.

Одно из основных положений антропологического принципа концепции учёного и педагога – человечество никогда не сможет обрести высшей свободы, а значит, совершенства, если оно не научится преобразовывать свою собственную «несовершенную» пока природу. Нравственное совершенство возможно только вместе с умственным и физическим его преобразованием, освобождением от «низменных природных качеств и инстинктов».

К.Э. Циолковский подчёркивал, что необходима реальная, активная работа в этом направлении. В его большом рукописном труде «Свойства человека» содержатся достаточно конкретные советы и рекомендации педагога по поводу «улучшения природных качеств» человека, выясняются возможные пути, ведущие к постепенному преобразованию его природы: это и создание долгоживущего поколения, обретение автотрофности, постепенного самосозидания; это и регуляция природных, космических сил и стихий, и преодоление смерти и другие.

Рукопись Константина Эдуардовича поражает, прежде всего, многосторонностью подхода к человеку, благодаря чему создаётся интегральный обобщённый образ его как биосоциального существа. Циолковский рассматривает и оценивает с точки зрения аксиологии и антропологии биологические, психические, физические, умственные, нравственные, эмоциональные и другие «свойства человека». При этом он не впадает в крайности биологизации человека, что позволяет подробно рассматривать и социальную сущность человека – его взаимосвязи в семье, в общественной жизни и т. д.

Разделы рукописи наглядно показывают широту охвата К.Э. Циолковским проблем человекознания. Он подробно останавливается на характеристике физических, нравственных, умственных свойств человека с учётом разнообразия народов и рас; умственных способностей человека, свойств его памяти, мышления и т. д. Важнейшими разделами труда учёного являются: Отношение человека к природе и животным; Проблема эгоизма, любви, семьи и брака, сознательного отношения к улучшению потомства; Сам человек, свойства его характера и их воспитание [10, с. 86].

К.Э. Циолковским в характеризуемом труде подняты как проблемы биологические, так и социально-педагогические и психологические, демографические, этические и философские. Мы же концентрируем своё внимание на тех вопросах, которые непосредственно относятся к теме данной статьи.

К.Э. Циолковский пытается проследить эволюцию человека в биологическом и социально-педагогическом отношении, отмечает зависимость человека от социальных условий и воспитания, его изменения во временном, историческом плане, а также изменения в характере и психологии человека в разные возрастные периоды его жизни.

Сущность человека, по мнению К.Э. Циолковского, состоит в его постоянном изменении. И это изменение во многом зависит от условий жизни и воспитания. «В детские годы человека можно многое создать в душе и подавить дурное врождённое», – писал он [10, с. 86].

Распределив свойства человека на три группы (физические, умственные и нравственные), он объединяет их одной формулой – «достоинство человека» и подчёркивает, что «человек – есть произведение: 1) его растительных качеств – здоровья, 2) качеств органов чувств и 3) качеств ума и нравственности».

Изучение человека, его свойств у К.Э. Циолковского имеет целью улучшение всех природных человеческих качеств, что, как он считал, имеет очень важное значение как для самого человека, в целом человеческого общества, так и для Космоса.

В предисловии к рассматриваемой работе он писал: «...Говорить о свойствах человека можно без конца. Но дух работы, её направление, я надеюсь, достаточно выяснен... Надо иметь высшую точку зрения – космическую» [10, с. 87]. Он надеялся на то, что эта работа и «её продолжение представляют ту основу, тот материал, из которого будет построено общественное здание человечества. Архитектура этого здания определяется качеством материала. Но и сам он переделывается к лучшему...». Тем самым К.Э. Циолковский-педагог стремился подчеркнуть и значение воспитания, а не только создания необходимых социальных условий, и даже ставил воспитание на первое место в плане «переделки природы человека». «Изучение качеств человека должно предшествовать науке о социальном строе», – был твёрдо уверен учёный, настаивая на необходимости глубокого знания антропологии.

Исходя из своего антропологического мировоззрения, К.Э. Циолковский пытался строить и свою «космическую педагогику», опираясь на знания природы человека, его «свойств».

С первых страниц работы К.Э. Циолковский рассматривает свойства человека в аспекте их земного и космического значения. Так, например, он утверждал, что «Государственное устройство – есть среднее выражение умственных, физических и душевных свойств народа, у которого мы видим эту общественную форму». Из этого он делал вывод о том, что «каждый народ достоин своей общественной конституции» и это зависит от «разнообразия свойств разных народов и рас».

Мечтая о создании идеального общественного строя и воспитании совершенного человека, учёный предлагал начинать работу с изучения и воспитания самого человека, думать и заботиться «об улучшении его свойств».

Много внимания Константин Эдуардович уделяет физическим свойствам человека и их совершенствованию. Его волнуют проблемы долголетия

и здоровья. «Здоровье человека, – делился он своими мыслями с А.Л. Чижевским, – его долголетие и возможность быть сильным и крепким и ничем не болеть до самой глубокой старости – этому нет цены в преискуранте человеческих ценностей» [5, с. 128].

Размышляя о причинах старости и болезней, К.Э. Циолковский не ограничивался только рассуждениями по поводу того, что это «преступление природы против человека», но и предлагал различные пути преодоления всяческих недугов. Во-первых, через развитие медицины, которая, по его мнению «ещё не наука, так как не умеет лечить старость. Врачи до сих пор не проникли в интимные основы жизни. Низкий уровень медицинских наук порождает в человеке тревогу за своё существование... порождает уныние, печаль». К.Э. Циолковский писал о том, что «человека надо сделать уверенным, молодым, с большой жизнью, медленно стареющим». Во-вторых – это забота самого человека о своём здоровье, занятия физкультурой, длительные прогулки, закалка организма; в-третьих – роль учителя в пропаганде здорового образа жизни, разъяснение вреда алкоголя, курения, наркотиков и т. д. Эти мысли учёного как никогда актуальны в наше время.

Сам Константин Эдуардович заботливо берёт здоровье. «В течение 70 лет, – писал он, – вина никогда не пил и возбуждающих средств никогда не принимал (даже не курил)» [5, с. 53].

Деля свойства человека на физические, умственные и нравственные, педагог Циолковский отдаёт предпочтение развитию нравственных качеств, имеющих, по его мнению, особое значение как для человека Земного, так и Космического. В этой связи Константин Эдуардович уделяет внимание проблемам этики: любви, пола, страстей и чувств, взаимоотношению людей. Всё это в его работах окрашено гуманным отношением к человеку, стремлением исправить ошибки в его поведении, помочь ему избавиться от «животных инстинктов», воспитать разумное отношение к семье и браку. Он рассуждает о пользе единобрачия, осуждает ранние браки, даёт вполне современный совет: «Работа, развлечения, обильный приток впечатлений разного рода, глубокое физическое и умственное развитие должны отдалять брачную потребность» [10, с. 88].

Для улучшения природы будущего потомства человека он рекомендует «разумные основы брака», сущность которых видит, «...в соединении альтруизма с умеренным семейным эгоизмом, обусловленным строем современной жизни». Учёный допускает определённый «разумный эгоизм» в отношениях между людьми. Так, он пишет: «Право на некоторую степень эгоизма, на разумную его степень, клонящуюся к выгодам человечества, человек должен иметь... Но ему нет никакой надобности в гастрономических наслаждениях, в роскоши

одежд и обстановки, в золоте и серебре, в распутстве, в пьянстве, во всём том, чего обыкновенно достигает, чем часто пользуется сильный в современном обществе» [2, с. 89].

К.Э. Циолковский был твёрдо уверен в том, что всякого рода «излишества» развращают человека. Он выделял особую этическую категорию «истинного эгоизма», восходящего к человеку будущего и «разумным силам космоса». Истинный эгоизм как своеобразную форму заботы индивида о своём благополучии и здоровье, он понимал как эгоизм справедливый, то есть полезный для общества.

К.Э. Циолковский осуждает такие человеческие пороки как ложь, зависть, злоба и считает «величайшей задачей воспитания... полное устранение лжи из обихода» и вышеперечисленных «негативных свойств природы человека».

Вместе с тем он призывает заботиться и развивать такие свойства человека как правдивость, бескорыстие, доброта, доброжелательность и сострадание, справедливость и самоотречение во имя блага другого человека, совесть и великодушие.

Но одних нравственных качеств, по мнению педагога К.Э. Циолковского, мало, чтобы стать «совершенным человеком». Человек должен обладать «умом, силой, красотой, здоровьем». Следовательно, нужна совокупность ценных качеств, свойств человека. Он рассматривал феномен человека в целом, в единстве духовного и физического, биологического и социального.

В своих работах учёный поставил и в свете своей антропокосмической концепции рассмотрел множество проблем, связанных с изучением и «улучшением природы человека», его свойств и качеств, особо подчёркивая при этом роль воспитания в изменении целого ряда отрицательных качеств.

Анализируя путь развития человечества, начиная с первобытного состояния, учёный-педагог подчёркивал, что человек без соответствующего воспитания и образования вряд ли способен сам избавиться от недостатков.

Вместе с тем, он всегда исходил из принципиального тезиса о том, что сущность человека состоит в его постоянном изменении, что природа человека стремится к совершенству, потому что человек – это существо активное, творческое и деятельное.

Общефилософские принципы понимания сущности и природы человека, выдвинутые К.Э. Циолковским (такие, как значимость человека для судьбы Вселенной, взаимосвязь эволюции человека и Космоса; родовая и субстанциональная сущность – разумность, которая даёт возможность человеку распоряжаться судьбой Земли и Вселенной, преобразовывая их и себя самого (свою собственную природу) для достижения счастливой и бесконечной жизни в Космосе), могут служить перспективным основанием для углублённого философско-педагогического антропологического исследования в целях выработки специального учения о человеке, конкретизирующего общефилософские и педагогические положения о его социальной и предметно-деятельной сущности, о его месте в природе, роли в развитии и познании общества, истории, Вселенной.

Библиографический список

1. Голубева Л.Н. К проблемам постчеловека в русском космизме // Труды ХХІХ Чтений Циолковского. – М.: ИИЕТ РАН, 1996. – С. 77.
2. Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. – Калуга: КГПИ им. К.Э. Циолковского, 2010. – 200 с.
3. Циолковский К.Э. Животное космоса // Циолковский К.Э. Очерки о Вселенной. – М.: ПАИМС, 1992.
4. Циолковский К.Э. Монизм Вселенной // Циолковский К.Э. Очерки о Вселенной. – М.: ПАИМС, 1992.
5. Циолковский К.Э. Неизвестные разумные силы // К.Э. Циолковский. Очерки о Вселенной. – М.: ПАИМС, 1992.
6. Циолковский К.Э. Органический мир Вселенной // К.Э. Циолковский. Собр. соч. Т. 4. – М.: АН СССР, 1964.
7. Циолковский К.Э. Причина космоса. – Калуга, 1925.
8. Циолковский К.Э. Русский космизм // Антология философской мысли / сост. С. Семенова. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
9. Циолковский К.Э. Ум и страсти // К.Э. Циолковский. Очерки о Вселенной. – М.: ПАИМС, 1992.
10. Чижевский А.Л. На берегу Вселенной. Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания. – М.: Мысль, 1995. – 125 с.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: РЕСУРСЫ, ЗДОРОВЬЕ, РАЗВИТИЕ. IV Международная научная конференция в Костромском государственном университете*

В сообщении информируется о прошедшей 22–24 сентября 2016 г. на базе Костромского государственного университета IV-й Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие». Приводятся данные о его участниках, о выступлениях на пленарных заседаниях и работе секций, называются лекторы и темы их открытых лекций, говорится о мастер-классах, успешно проведенных известными психологами.

Ключевые слова: научная конференция, стресс, совладающее поведение, копинг-ресурсы.

22–24 сентября Институт педагогики и психологии Костромского государственного университета в четвертый раз принимал в своих аудиториях участников Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие».

Непосредственными организаторами конференции выступили кафедры социальной психологии и специальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии КГУ совместно с факультетом психологии Санкт-Петербургского государственного университета и Институтом психологии РАН (Москва).

Целью конференции провозглашалось создание условий для представления новых результатов исследований, взаимодействия, дискуссий, общения, вдохновения и обмена новыми идеями исследователей из разных сфер психологии и психотерапии, которых заботит поведение личности в тех ситуациях, которые человек воспринимает как сложные, стрессовые, требующие напряжения для их преодоления.

Непосредственными участниками конференции стали 315 человек. В состав участников конференции вошли специалисты, прибывшие из вузов, научных организаций и психологических учреждений 140 городов Российской Федерации, а также исследователи из 11 зарубежных стран: Беларусь (Минск, Гродно, Пинск), Германия (Дармштадт, Берлин), Греция (Афины), Индия (Ченнай, Дели), Канада (Торонто), Латвия (Рига), Литва (Каунас, Шяуляй), Молдова (Кишинэу), Норвегия (Арендал), Польша (Варшава, Белосток), Украина (Киев, Харьков).

При **открытии конференции** с приветственным словом к ее участникам обратился и.о. ректора Костромского государственного университета *А.Р. Наумов*. Слова приветствия прозвучали также

с уст *Т.Л. Крюковой* – председателя оргкомитета конференции, научного руководителя научно-исследовательской лаборатории психологии совладающего поведения КГУ, доктора психологических наук, профессора.

На **пленарном заседании**, состоявшемся в первый день конференции, было заслушано 15 докладов.

Т.Л. Крюкова (Кострома) посвятила свой доклад видам совладания, поиску ответа на вопрос: что такое копинг, ориентированный на близкие отношения? В докладе *А.Б. Леоновой* (Москва) раскрывалась тема «Стресс, психическое здоровье профессионала и индивидуальная пластичность копинг-поведения». *Л.А. Головей* (Санкт-Петербург) рассмотрела проблему психоэмоционального благополучия личности в возрастном аспекте. *Т.Д. Марцинковская* (Москва) проанализировала методологические подходы и результаты эмпирического исследования стресса и копинга в ситуации транзитивности. *В.И. Моросанова* (Москва) в своем докладе акцентировала внимание на ресурсном подходе в исследованиях осознанной саморегуляции человека. *Б. Куо* (Онтарио, Канада) поделился размышлениями на тему «Культура и копинг: что мы уже знаем и что еще нужно узнать?». *С.А. Хазова* (Кострома) описала феноменологию и динамику ментальных ресурсов в совладании со стрессом. *Д.А. Леонтьев* (Москва) изложил оригинальное видение проблемы здоровья и совладания в парадигме саморегуляции.

Тема понимания критических ситуаций человеческого бытия стала предметом размышлений *В.В. Знакова* (Москва), *И.А. Горьковая* и *А.А. Баканова* (Санкт-Петербург) поделились результатами исследования роли страха смерти в совладании с кризисными ситуациями в зрелом возрасте. *М.В. Сапоровская* (Кострома) доложила результаты исследования межпоколенного копинга в семье

* Осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект № 16-06-14082.

и его групповых эффектов. *А. Квятковска* (Варшава, Польша) представила психологический анализ культурного стресса. *Е.В. Куфтяк* (Кострома) размышляла о дифференциации и интеграции психологических защит и копинг-стратегий. *Н.И. Симонова* (Архангельск) выступила с докладом о копинг и стресс-менеджменте как маркерах развития субъектной позиции профессионала при вахтовой организации труда. Об изучении создания трудностей в контексте совладающего поведения участникам пленарного заседания доложил *А.Н. Поддьяков* (Москва).

Научное собрание продолжалось работой в восьми **секциях**:

1. Концептуализация и контекстуализация стресса и совладания.
2. Психология здоровья: стресс и совладающее поведение.
3. Система копинг-ресурсов человека.
4. Стресс, копинг и развитие в жизненном стиле современника.
5. Жизненные трудности и совладание в семье.
6. Стресс-менеджмент и копинг в организациях.
7. Психология несовладания и профессиональная помощь.
8. Проблемы психодиагностики и психотехнологий совладающего поведения.

В ходе секционных заседаний было заслушано 92 доклада, обсуждение которых переросло в оживленные дискуссии.

Сверхнормативное число участников привлекли 9 **мастер-классов**, организованных в рамках программы научного собрания. Их провели:

С. Лагаракис (Афины, Греция). Тема: Сад нашей сексуальности.

А. Мосина (Хельсинки, Финляндия): Эвритмия – движение, гармонизирующее тело и душу.

О. Саначина (Москва): Мастерская Play-back театр.

Е. Михайлова (Москва): «А нам все равно...» Хронический стресс, трын-трава и исторические корни родного пофигизма.

Т. Гущина (Кострома): Восточный базар: специи для вкуса к жизни (о ресурсах совладающего поведения).

А. Тащёва и С. Бедрединова (Гриднева) (Ростов-на-Дону): «А я не боюсь!» (*Работа с детскими страхами*).

Е. Доценко и В. Дудин (Тюмень): Оценка потенциала жизнеобеспечения (методика «Локус жизнеобеспечения»).

В. Шумилов (Кострома): Дистанционная работа с суицидальными подростками. Инструменты краткосрочной работы.

Л. Бородкина (Тверь): Принципы и методы Эмоционально-образной терапии.

Органично вписались в регламент конференции и вызвали немалый интерес **открытые лекции** *Б. Куо* (Торонто, Канада) «Культура и копинг: что уже доказано и как это измерять?»; *К. Карлсен* (Арендал, Норвегия) «Стресс в организации: диагностика и изменения для более здоровой и эффективной жизни»; *Н.И. Леонов* (Ижевск) «Управление конфликтной ситуацией».

Материалы научной конференции – 275 текстов научных сообщений, представлены в двухтомном издании:

Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 1. – 407 с.

Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 2. – 340 с.

На заключительном пленарном заседании конференции было отмечено, что исследования проблемы стресса, трудных жизненных ситуаций и совладающего поведения человека в этих условиях значительно продвинулись за последнее десятилетие. Вместе с тем, в ходе ее изучения открываются все новые и новые аспекты, требующие внимания, как исследователей, так и практических психологов.

Участники конференции отметили значительный вклад костромской научной школы в исследования копинг-поведения, а также традиционно благоприятную рабочую атмосферу, создающейся на научных собраниях в Костроме. Следующая V научная конференция, посвященная психологии стресса и совладания с ним, планируется к проведению в 2019 году. Место встречи неизменно – Кострома, КГУ.

Фетискин Николай Петрович
доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет
nikfet@kmtu.ru

НОВАЯ ПАРАДИГМА ОРГАНИЗАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА.

Всероссийский симпозиум в Костромском государственном университете*

В сообщении информируется о прошедшем 27–29 октября 2016 г. на базе Костромского государственного университета Всероссийском симпозиуме «Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века», приуроченном к 95-летию доктора психологических наук, профессора Л.И. Уманского. Приводятся данные о его участниках, о работе пленарных и секционных заседаний, других формах работы. Дан текст резолюции, принятый на заключительном собрании участников симпозиума.

Ключевые слова: симпозиум, организационное управление, Л.И. Уманский.

27–29 октября 2016 г. на базе Костромского государственного университета состоялся Всероссийский симпозиум «Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века», приуроченный к 95-летию доктора психологических наук, профессора Л.И. Уманского.

Наряду с костромичами, учредителями конференции выступили Институт психологии РАН, Российское психологическое общество, Московский им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский, Ярославский им. П.Г. Демидова, Владимирский им. А.Г. и Н.Г. Столтовых, Курский государственные университеты, Международная академия психологических наук.

Участниками конференции стали 320 специалистов из вузов и научных учреждений российских городов: Курска, Москвы, Санкт-Петербурга, Липецка, Воронежа, Иваново, Ярославля, Тулы, Пензы, Саратова, Екатеринбурга, Ульяновска, Новосибирска, Ельца, Казани, Белгорода, Кирова, Орла, Коломны, Нальчика, Тюмени, Калининграда, Нижнего Новгорода, Ижевска, Коврова, Шуи, а также казахстанской Астаны и белорусского Минска.

Структурную основу симпозиума 27 октября 2016 г. составили пленарные заседания, проведённые в двух частях.

Первая часть пленарного заседания была посвящена анализу и обобщению научного опыта и жизнедеятельности доктора психологических наук, профессора Л.И. Уманского. В 13 аналитических сообщениях были раскрыты разные аспекты научной деятельности учёного, подготовки молодых исследователей, организационно-воспитательной и научно-методической работы в детско-молодёжных лагерях «Комсорг», вопросы социальной психологии групп и коллективов, лидерства, воспитания современной молодёжи, семьи как малой группы.

Вторую часть пленарного заседания составили научные доклады, посвящённые методологии организационного управления, рассматриваемые в контексте идей Л.И. Уманского и вызовов XXI века. В данной части работы симпозиума было заслуша-

но 15 научных докладов с их последующим обсуждением. В целом в ходе пленарных заседаний было заслушано 28 разноплановых научных сообщений.

Во второй и третий день симпозиума были проведены секционные заседания, обсудившие проблемы по следующим направлениям:

- Парадигмы организационного управления в условиях вызовов XXI века;
- Малая группа в системе реализации управленческих и воспитательных задач;
- Управленческие проблемы духовно-нравственного воспитания народа;
- Новые горизонты самоактуализации личности в изменяющемся мире;
- Семья как институт гармонизации межпоколенных отношений;
- Психологические проблемы управления качеством здоровья и жизнедеятельности;
- Конструктивные и девиантные новообразования в структуре личностной направленности.

В ходе научного собрания проведены круглый стол «Психолого-акмеологические основания повышения продуктивности управления развитием общества и малых групп в условиях изменяющегося мира», вечерняя лекция профессора Н.П. Фетискина (Кострома) по теме: «Социально-психологические механизмы гендерного конструирования», мастер-классы, презентации новых книг участников симпозиума.

В рамках работы симпозиума работали:

- психологическая служба сопровождения, информационно-технологического обеспечения пленарных и секционных заседаний;
- служба фотохроники;
- выставка новых психологических изданий организаторов и участников симпозиума;
- Школа молодых ученых, где были обсуждены 8 работ молодых учёных, выполняющихся в контексте идей Л.И. Уманского, представляющих научные коллективы Новосибирска, Иваново, Владимира, Коврова, Екатеринбурга, Нальчика, Санкт-Петербурга, Костромы.

* Осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект № 16-06-14128.

На заключительном пленарном заседании участники Всероссийского симпозиума, посвященного 95-летию Л.И. Уманского (27–29 октября 2016 г., Кострома), приняли резолюцию, включающую следующие констатирующие и рекомендательные положения:

1. Симпозиум, посвященный 95-летию Л.И. Уманского, продемонстрировал востребованность его организационно-управленческих идей в новом веке. В первую очередь оказались высоко значимыми его инструментализированные воспитательные программы, что отмечалось практически всеми выступающими на пленарных и секционных выступлениях, на открытых лекциях, круглых столах и мастер-классах. Их представляли 320 участников симпозиума из 26 регионов России и двух стран СНГ, включая 20 докторов наук и 101 кандидатов наук. Обсуждение затронутых проблем, в 160 научных сообщениях участников симпозиума, продолжалось в рамках разнообразной научно-культурной программы, которая была построена по модулям, задаваемым наследием Л.И. Уманского.

2. Симпозиум определил растущий спрос на идеи и социальные практики Л.И. Уманского, актуализировал умение применять разработанные идеи и практические наработки Л.И. Уманского. Определилась перспектива продуктивного модуля в сфере образования, особенно его воспитательной составляющей, который можно назвать модулем Л.И. Уманского.

В течение 3-х дневной реализации многоплановой программы симпозиума был отработан ряд научно-практических рекомендаций, адаптировавших как важный рубеж в развитии психологически насыщенной социально-психологической теории и принципиально новых видов воспитательных практик, в значительной мере выведенных из наследия великого ученого и гражданина.

В этой связи предстоящий 100-летний юбилей ученого может послужить важным этапом для их нового парадигмального воплощения.

3. В начале XXI века, как дефицитного века на продуктивные парадигмы организационно-кризисного управления, основанного на «вызовах» Эпохи Великого Эволюционного Перелома, проходит свое становление новая, ноосферная парадигма управления, в том числе организационного управления. Речь идет о новом синтезе научных основ такого управления: ноосферизма, ноосферной кибернетики, гомеостатики, организационной психологии, акмеологии организационного управления, теории циклов и системогенетики и др.

4. Выход из сложившегося глобального экологического кризиса императив выживаемости человечества в XXI веке требует организационного управления и духовно-нравственного воспитания народа, реабилитации в современном духовно-нравственном пространстве России установок на воспитание совести и чувственности за будущее всей Жизни на Земле.

5. Требует разработки и развитие теории психоиммунитета по ограничению к технологиям и манипуляции сознанием, социальной и киберинформационной вирусологии, на базе развития в образовательном пространстве России всесторонне, гармонично развитой и творческой личности.

6. Реабилитация детско-молодёжных девиаций (рассматриваемых Л.И. Уманским в виде социальных болезней малых и больших групп) требует раскрытия механизмов глубокой связи творчества как закона жизни и здоровья, смысла жизни и реализации творческого потенциала. Важным механизмом такой реабилитации является становление культуры созидательно-творческой радости и счастья, культуры красоты и гармонии, как базовых культур в российских системах образования и воспитания.

7. Поддержать идею участников симпозиума о создании на базе Костромского государственного университета:

1) Межрегиональной научно-исследовательской лаборатории, ориентированной на комплексную реализацию проектов в рамках РГНФ и решения актуальных региональных научно-практических проблем. Готовность в участии её создания проявили представители Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Ковровской технологической академии.

2) Создать на базе КГУ общественный научно-исследовательский институт «Человек XXI века». Продуктивность его работы послужит не только важным фактором повышения межрегионального статуса КГУ, но и парадигмальному решению широкого диапазона научно-практических задач.

Реализацию указанных проектов поручить председателю оргкомитета симпозиума Н.П. Фетискину.

Материалы симпозиума отражены в 2-х томах, включающие 175 авторских публикаций, представленных в монографической форме. Общий объём публикаций составил 824 с. (51,9 п.л.).

Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л.И. Уманского): монографические материалы Всерос. симп. Кострома, 27–29 окт. 2016 г. В 2-х т. / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. – Кострома: КГУ, 2016. – Т. 1. – 287 с.

Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л.И. Уманского): монографические материалы Всерос. симп. Кострома, 27–29 окт. 2016 г. В 2-х т. / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. – Кострома: КГУ, 2016. – Т. 2. – Ч. 1. – 337 с.

Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л.И. Уманского): монографические материалы Всерос. симп. Кострома, 27–29 окт. 2016 г. В 2-х т. / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. – Кострома: КГУ, 2016. – Т. 2. – Ч. 2. – 209 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Galina N. Skudaryova

*State University for the Humanities and Technology,
City of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
dp@mgogi.ru*

Modern ideas about public participation in Russian education

The article raises the problem of the participation of society in the development and management of modern education; theoretically understood the concept of “public”, “public participation”, “social enterprises”; the normative is grounded sociopedagogic guidelines of the state educational policy; accents aspect of state-public education management and substantiates the importance of dialogue between the state and civil society in this context. The formulated notion of “public participation in education” is understood as a continuous process of interaction between active, initiative, responsible citizens, conscious of their role in politics, education, implementation of plans, programmes, legal instruments and state power bodies, local governments and companies on matters directly affecting the interests of the community that may not be a professional in the field of education.

Keywords: community, participation, parents, state and public administration, modern educational policy.

Aleksandr A. Turygin

*Nekrasov Kostroma State University
aturigin@mail.ru*

On the issue of methodologies in social-cultural sciences

In the article, it is told about interpretations of “social-culturality” and “social-cultural praxis” in the modern humanities sciences. Philosophical approaches to the analysis of a phenomenon “praxis”, including in pedagogic literature are analysed. The definition of “social-cultural praxis” of educational process is new to Russian pedagogy, however, it has been extremely actively discussed recently. The explanation of pedagogic reality from the point of view of the theory of the praxis was staticised against the background of changes of requirements to the person. They provided change of the status of the person when traditional social and role interpretations of activity of the person are succeeded new, turned to perception of the person as center of society and culture. Consideration of pedagogic reality at an angle the praxis allows to consider any, and not just ones designed in pedagogic process, forms of activity of the person which are shown in social-cultural system. Such activity possesses not only the effect transforming reality, but also matches change of subjects. The accent is delivered on interpretation social-cultural praxis from line items of philosophical constructivism. The explicit possibilities and prospects social-cultural praxis in comparison with traditional approaches in pedagogy from the point of view of activity approach are considered. Works of modern philosophers and pedagogues are analysed.

Keywords: praxis, actors, constructivism, culture, self-narrative, activities, subject, anthropology.

Natal'ya V. Altynikova

Novosibirsk State Pedagogic University, Novosibirsk

Galina S. Chesnokova

*Novosibirsk State Pedagogic University, Novosibirsk
gala18@ngs.ru*

The role of innovative activity of a teacher in the development of professional experience

The article describes the process of teacher's inclusion into innovative educational activities from the point of view of the impact of these activities on the development of teacher's professional experience. The authors point out that along with the positive influence of innovative activities, a possible negative outcome can occur. The characteristic of the process of the formation of professional experience of the teacher-participant in the innovation activities, the teacher-innovator at various stages of professional development is introduced. The dynamics of the process of the development of pedagogic experience is presented.

Keywords: teacher's innovative activity, professional experience, teacher-innovator.

Yekaterina M. Tishina

*Penza State University of Architecture and Construction
tishina.penza@mail.ru*

Algorithm and implementation of the forms of training

The results of consideration of the problem of formalisation of the learning process have been presented. A learning algorithm logical structure have been proposed. We have considered the form and methods of implementation. And we have established relationships feedback level with elements of the algorithm. Such an approach makes it possible to set the feedback level found within the parameters defining the operation of the learning process, to objectively assign selected characteristics to ensure the flow of quality of the educational process.

Keywords: algorithm, process of learning, feedback, graph, logical structure.

Tat'yana Yu. Bol'shakova

*Kostroma State Agricultural Academy
bolshakova64@ya.ru*

Irina V. Popova

*Demidov Yaroslavl State University
pivik@list.ru*

The space of joint activity of teacher and students as a means of formation of subjective position of a person

The article shows the relationship of the space of joint activity of teacher and students with the process of formation of subjective position of a person. Participating in the activities of the research is made by past members of the folk theatre of clay puppets “Jefim's Springs”, town of Kologriv, Kostroma Region, who visited it from 1999 to 2006. The results of the empirical study are presented according to the scheme: transcript of narrative interviews – life practices – cre-

ative achievements. Narrative pace was set with open-ended questions aimed at identifying how the lessons in the clay puppet theatre had had an impact on the life practices of former participants of the integrative and artistic activity from the point of view of formation of subjective position of a person through the space of joint activity of teacher and students.

Keywords: space of collaborative activities, integrative artistic activities, narrative interviews, subjective position of individual.

Lyubov' Ye. Khaludorova

*Buryat Republican Institute for Educational Policy,
City of Ulan-Ude, Buryatia autonomy, Russia
l.e.khaludorova@mail.ru*

**On the question of the inclusion
of the environmental component
in the professional competence of the pedagogue**

The article discusses the role and place of formation of the idea of sustainable development in the modern world, and the prerequisites of the definition of «environmental component of the professional competencies» and features the inclusion of environmental component in the professional competence of the pedagogue.

Keywords: sustainable development, ecological education for sustainable development, professional competences, professional competences ecological component.

Alyona S. Babenko

*Nekrasov Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru*

Nataliya L. Margolina

*Nekrasov Kostroma State University
nmargolina@yandex.ru*

Tat'yana N. Matytsina

*Nekrasov Kostroma State University
tnmatytsina@yandex.ru*

**Analysis of tasks of the unified state examination
in Maths for 2016 in Kostroma Region**

This article is devoted to analysis of the structure of tasks of the unified state exam in Mathematics for 2016 in Kostroma Region. The paper presents brief characteristics of test materials in Mathematics. Also, what is described, are substantial features of each task of the unified state exam in Mathematics. The results of the distribution of participants in the Maths exam on test scores in 2016 in Kostroma Region have been adduced.

Keywords: Unified State Exam; tasks structure analysis; participants' distribution; test score.

PSYCHOLOGY

Vladimir A. Mazilov

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
dec.pf@yspu.org*

**Conceptual confusion: Ludwig Josef Johann
Wittgenstein on some methodological problems
of modern psychology**

The article raises the question of the crucial issues of modern psychology. In the late 1940s, Ludwig Wittgenstein wrote about conceptual confusion in psychology and seductiveness of experiments. The article of-

fers an interpretation of this thesis. It is alleged that the experimental method is not a value in itself, its "fruitful" depends on, with which concepts (as a subject of research, and the psychology of the subject) it is associated. There is a common the point of view that development of psychology is considered as series of losses. At the same time, all these losses can be considered as finding as well, as the movement to deeper understanding of mental is an obvious progress: with each loss of the next subject, it becomes clear that mental is certainly just "lost", but, undoubtedly, something more as well. Therefore the view of psychology history as on finding by science of its original subject is lawful. Psychology will become a really fundamental science when it begins to consider mentality in its full volume. For this purpose, it is necessary to refuse alien paradigms (ones of natural science or of the humanities) which disturb psychology and to remember that mentality is a unique scientific object and subject, with ways of knowledge developed in other sciences hardly applicable fully to its comprehension. The article advocates the interpretation of the subject as a human's inner world, the benefits of such an interpretation can be traced.

Keywords: psychology, science, Ludwig Wittgenstein, Immanuel Kant, science subject, technique, inner world.

Vladimir A. Mazilov, Yuriy N. Slepko

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
dec.pf@yspu.org*

Human activity psychology: a new interpretation

This article analyses the work of the outstanding Russian psychologist Vladimir Shadrikov devoted to research activities. This article focuses on disclosing enough reflected in our previous works question of understanding the activities in connection with the new wording of the subject of psychology as the inner world of human life. The first step is to understand what is the specificity of the psychological analysis of activity. More precisely, what is its purpose in comparison with the philosophical and other kinds of research activities. Resolving this issue is sufficiently important problem due to the fact that an understanding of the activities only as a philosophical category is not sufficient. Understanding the internal, psychological factors and mechanisms for the implementation of activities should expand our understanding of the activity. It is concluded that in the recent works by Vladimir Shadrikov what is formulated, are new awareness activities. The advantage of the new understanding of the activity is to clarify, specification of its internal determinants that are now viewed not just as a system of internal conditions of activity, as well as the inner world of man, which is in operation and is developing.

Keywords: psychology, activity, person's inner world, Vladimir Shadrikov, subject of psychology.

Ol'ga V. Kurysheva
 Volgograd State University
 o.kurysheva@yandex.ru

Psychological analysis of the age self-schemas

The article presents the results of an empirical study of self-schemas of age. Age self-scheme is defined by the self-scheme, the main contents of which are socially determined generalised notions of age and age-related characteristics. They contain in the individual experience and organise and guide information about oneself that is associated with age. Age scheme reflects the age value as a criterion of social identity and characterises the significance of the age characteristics in the structure of self-concept. It is established that what is a substantial core of such ideas, is the awareness by the individual of the existence in the social world in the context of the relevant age characteristics and interpretation, on the basis of this, of its place as a member of a specific age group. The relationship of age scheme and age characteristics of identity is proved. Regardless of age schematic individuals tend to exacerbate the negative autostereotypes at the group level and to see a typical representative in-group in a more negatively than aschematic persons. There are age differences at the individual level. Schematic adolescents attributed more positive characteristics and schematic members of other age groups tend to ascribe negative autostereotype than schematic respondents.

Keywords: schema theory, self-schema, age schema, subjective age, age identity, age stereotypes, age group.

Yuliya V. Bykhovets
 Institute of Psychology of Russian Academy of Science,
 Moscow, Russia
 bykhovets@yandex.ru

Nadezhda N. Kazymova
 Institute of Psychology of Russian Academy of Science,
 Moscow, Russia
 bakusevan@mail.ru

Implicit representations and psychological profiles of life threatening situations

The article presents the results of empirical study of implicit representations of life threatening situations of different types (antropogenic, technogenic, natural, autogenic and physiological). Results of cluster analysis has allowed to describe the psychological profiles of examined threats. The study has shown the universal parameters for subjective assessment of threat: awareness, scale, responsibility for its occurrence and autonomy of its action.

Keywords: danger, threat, representations, terrorism, transport accidents, earthquake, smoking, oncological diseases.

Tat'yana S. Voytekhovich
 Lomonosov Northern (Arctic) Federal University,
 City of Arkhangelsk
 n23117@mail.ru

Natal'ya N. Simonova
 Lomonosov Northern (Arctic) Federal University,
 City of Arkhangelsk
 apapsy@mail.ru

The category of "personal resource" in a study of human activities in extreme working conditions

The article notes the importance of studying the personal resource in research of human activity in extreme working conditions. It describes the difficulties in defining "personal resource" category. The article provides an overview researches and definitions of personal resource in the field of psychology of human work in extreme conditions of life. It is proposed to consider the category of a "personal resource" as an integral characteristic of a man as the subject of work, covering all levels of its integral individuality, through the prism of the mobilisation of natural and personal resources in coping process with extreme life activity conditions in order to maintain optimal health and working efficiency.

Keywords: defining personal resource, extreme working conditions, life activities, process of coping with extreme conditions.

Yuliya V. Obukhova
 Southern Federal University, City of Rostov-on-Don
 uvobukhova@yandex.ru

Svetlana G. Obukhova
 Southern Federal University, City of Rostov-on-Don
 psyhfakozo@mail.ru

Influence of valuable orientations to components of self-realisation of representatives of bionomic professions

The article deals with studying of the influence of specific and abstract terminal values on cognitive, motivational, prognostic, dynamic, emotional, complex and personal, regulatory, adjusting and target components of self-realisation. The leading spheres of self-realisation, interfunctional structure of components of self-realisation as well as the leading valuable orientations are revealed.

Keywords: self-realisation, components, spheres, interfunctional structure, terminal values, abstract and concrete values, bionomic professions.

Il'ya B. Sheburakov
 The HSPA RANEPА, Moscow
 sheburakov-ib@ranepa.ru

About an urgency of the formation of effective teams in the implementation of project management in the public sphere

The article substantiates the necessity of a scientific approach to the identification of the mechanisms and the development of tools of forming teams in the

upcoming large-scale implementation of project management in the public sphere. Combining themes of project management and team management is considered as an important prerequisite for improving governance. In this case, what must be taken into account, is the social and psychological factors in the formation of teams.

Keywords: project management, team management, effective team, project team.

Yelena V. Chernyshyova

*The Urals Law Institute of the Ministry of Interior of the Russian Federation, City of Yekaterinburg
evchern2010@gmail.com*

Tat'yana Yu. Bobleva

*The Urals Law Institute of the Ministry of Interior of the Russian Federation, City of Yekaterinburg
tanya.bobleva@mail.ru*

The specificity of the information impact on law enforcement officers

The article analyses main indicators, which reduces the negative media impact on law enforcement officers. The focus is on the allocation of the 3 most significant factors showing structural components to enhance the ability to resist negative psychological impact.

Keywords: psychological impact, psychological effect, self-regulation, stress, psychology of activity of law enforcement system, law enforcement officers.

Tat'yana V. Razina

*Moscow Psychology and Social University branch in Yaroslavl
razinat@mail.ru*

Anna V. Shchyogoleva

*Moscow Psychology and Social University branch in Yaroslavl
shchegoleva.anechka@mail.ru*

The relationship between psychological age and motivation of labour activity in the medical and teaching staff

Not only chronological age, but also the psychological age and psychological premature aging influence the labour activities. It has been shown that psychological aging can have negative effect on the labour motivation in the sample of the teachers. Both the chronological age and psychological aging positively influence the labour motivation in the sample of the medical worker.

Keywords: chronological age, psychological age, psychological aging, labour activity motivation.

Marina L. Zhulyabina

*Nekrasov Kostroma State University
zulabina@yandex.ru*

Some psychological aspects of the conductor's craft

This article touches upon conductor's performance as a process of practical implementation of creative ideas and necessary for collaborative performance psychological impacts as conductor activity is based mainly on psychological process and informative motion mechanism.

Keywords: conductor, performer, musical image, psychological mechanisms, consciousness, subconscious, score.

Valery V. Spasennikov
*Bryansk State Technical University
spas1956@mail.ru*

Galina F. Golubeva

*Bryansk State University
golubeva.galia2012@yandex.ru*

Socio-psychological characteristics of the use of modern technology in election campaigns

The structural and functional model of modern election technologies based on experience of Russians and foreign economical and psychological researchers is offered. The problem of use of mass media and Internet technologies in election campaigns of Russia and the USA is considered. Functions of the campaign headquarters which promote success of the organisation and holding elective campaigns are presented. The functional model of an information and communication subsystem of an elective campaign which includes information function, function of social communication, function of ensuring continuity, recreational function, mobilisation function is revealed. The Russian and foreign experience of successful election campaigns connected with use of modern information technologies is generalised.

Keywords: Internet, election campaign, information technologies, electoral headquarters, political communications.

Natal'ya Ye. Korolyova

*Nekrasov Kostroma State University
nykoroleva@yahoo.com*

Alyona N. Pastukhova

*Nekrasov Kostroma State University
alenapastukhova96@mail.ru*

Culture-determined advertising features

International integration processes result in interpenetration of different cultures. Effective communication with consumers demands adapting the market of advertising to the conditions of particular countries. Cross-cultural research carried out recently proved the fact that not taking into consideration social and psychological peculiarities of customers from one or another cultures when creating advertisements and promoting products, lead to extremely serious financial losses.

Keywords: cross-cultural research in advertising, social and cultural values, standardised advertising, culture-oriented advertising.

Ol'ga Ye. Kuznetsova

*Lomonosov Northern Arctic Federal University,
City of Arkhangelsk
kuznetsovaolga1@yandex.ru*

Features of perception of modern fairytale films by an adult audience

The article is dedicated to the problem of influence of fairytale films with the changed plot on the audience. The qualitative analysis of responses of an adult audience has shown that the nonprofessional audience is subject of manipulation technologies; the professional audience gives more attention to psychological problems and vital resources. The majority of all spectators does not mark presence of destructive elements in a fairytale.

Keywords: fairytale psychology, changed fairytales, fairytale film perception, fairytale interpretation, manipulation technologies.

Yelena P. Nepochatykh

*Kursk Institute of Social Education,
branch of the Russian State Social University
nepochatykh83@mail.ru*

The dynamics of the intercultural competence of university students of different ethnic and cultural directedness

The article presents the results of a study of the dynamics of inter-ethnic competency of university students of different ethnic and cultural orientation, which is manifested in indicators such as the severity of ethnic identity, levels of ethnic tolerance, social distance length, installed on intercultural interaction (acculturation / acculturational expectance strategy).

Keywords: ethnic competency, ethnic identity; ethnic tolerance; acculturation strategies.

Oksana A. Draganova

*Lipetsk institute of the development of education
dragoks@mail.ru*

Formation of schoolchildren's psychological health as the main direction of psychological and pedagogic support of participants of educational process

The article draws attention to one of the priority areas of psycho-pedagogic support of participants of educational process – to preserve and to strengthen, but to a greater extent, to form psychological health of pupils. The conducted research allowed to identify children at risk regarding mental health. The developed training programme of mental health designed for pupils of primary and secondary education stage. Psychological training as a form of active learning contributes to the formation of emotional and behavioural components of psychological health of pupils' basic levels of the educational system. On visits to the training sessions, a decrease of emotiogenic inverse responses, significant increase in extraversion, decline in emotional instability were found in pupils. The results of the secondary diagnostics provide an opportunity to monitor the effectiveness of the training programme of formation mental health of schoolchildren and the conditions of securing their favourable development.

Keywords: psychological health, schoolchildren, formation of personality, psychological and pedagogic support of participants of educational process, training programme, children at risk.

Liliya S. Rusanova

*Demidov Yaroslavl State University
lirusanova@yandex.ru*

The impact of family relationships on the child's speech development

The article is devoted to the problems of the influence of family relationships on a child's speech development. This article describes the features of the speech development of preschool children in urban and rural families and presents the results of a study of speech development indicators and family relationships parameters depending on the child's place of residence. It has been shown that the level of family hypoprotection, educational parent insecurity, failure and excessive demands on the child by the parents affect the formation of lexical and grammatical structure and coherence of children's speech.

Keywords: speech ontogeny, speech development disorders, lexical and grammatical structure of language, family relationships.

Yevgeniya A. Kol'tsova

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow
evgenia.koltsova@gmail.com*

The level of psychological well-being mothers whose children have epilepsy diagnosis

This article describes the results of the research aimed at investigation of mental condition of mothers whose children have epilepsy diagnosis. 70 women from different regions of Russia 28 to 50 years of age, whose children aged from 10 to 18 have diagnosis of epilepsy, participated in the research. Test techniques – “Existenz-Skala” by Alfried Längle and Christine Orgler in adaptation of Svetlana Krivtsova and the questionnaire of the research of post-traumatic stress level by T. M. Keane, J. M. Caddell & K. L. Taylor (1988) – Mississippi Scale for Combat-Related Post-traumatic Stress Disorder, civilian option in adaptation of Nadezhda Tarabrina, were applied. Communication between the level of psychological wellbeing and extent of influence of the postponed trauma in women whose children have the diagnosis of epilepsy, is revealed during the research. The assumption that the expressed stress influences subjective feeling of one's life is confirmed. The conclusion depending on expressiveness of influence of a traumatic episode is drawn on presence of integrated reflection of quality of life in respondents.

Keywords: post-traumatic stress, epilepsy, psychological adaptation, existential fullness, psychological wellbeing.

Lyudmila A. Khrisanfova

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
l.hri@fsn.unn.ru*

Oksana M. Sergeeva

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
sergeeva_oxana@bk.ru*

Irina A. Sibiryakova

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
sibiryakova.irina@fsn.unn.ru*

Aleksandr V. Orlov

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
orav@mail.ru*

Lina B. Bronfman

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
lina.bronfman@yandex.ru*

Comparative analysis of appraisals of person's individually psychological peculiarities obtained by different ways

The goal of this study is to compare several methods used to assess personal characteristics of individuals obtained by assessment of individual personal characteristics of people based on photographic images of their faces, expert review, the nonverbal projective per-

sonality Szondi test, the Five-Factor personality model test. The total number of the participants assessed, all Lobachevsky Nizhny Novgorod State University students, is 34. The total number of subjects who carried out the assessment, people of different ages and professions, is 35. The experiment shows that assessment of individual psychological characteristics of a person from a photograph of its face appears to have the closest results to those of the expert review among the other methods. The expert review and Szondi Test give similar qualitative results as far as the following Szondi tendencies are concerned. The expert review and the Five-Factor personality model test provide similar results only when the qualities assessed are in some way connected with negative aspects of everyday life such as anxiety, self-doubt and tenseness; introversion/extraversion; internalised social norms. Socially generated personal traits are poorly recognised.

Keywords: individual personal characteristics, human face personality trait assessment, expert review, self-questionnaire.

Yelena V. Kuftyak
Nekrasov Kostroma State University
kuftyak@yandex.ru

Adaptation questionnaire study resilience factors

The article presents an adaptation of the questionnaire «Resilience Factors Scale» (RFS) (n = 110). An assessment of the psychometric properties of the scale tested for internal consistency. We tested competitive validity.

Keywords: resilience, sources resilience, reliability, validity, sex differences.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Tat'yana P. Grigorova
Centre for helping children left without parental care,
City of Kostroma
grigorova.t90@mail.ru

Students' family representations as a life scenario and coping with its difficulties

The paper deals with psychology students' representations of a family and of close relations in a couple as a manifestation of the life script (based on the written works – essays' analysis). Students' attitudes towards family scenarios, emotional experiences, their values and gender stereotypes in the context of their family scenarios' representations are analysed. Content analysis data describe students' coping with difficulties within a family scenario. Students' family scenarios representations are considered as possible predictors of specific coping, the dyadic one included, in their own intimate relationships with a partner.

Keywords: coping behaviour, coping strategies, life scenario, family scenario, scenario representations.

Yuliya A. Saprykina
Psychology Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow
ysaprykina@yandex.ru

The relationship approach to difficult professional situations and professional demographic characteristics among specialists of the insurance industry

The article presents the results of empirical studies revealing the relationship of cognitive and emotional appraisal of difficult professional situations with professionally-demographic characteristics. The obtained results can be used to predict professional successfulness and reliability of professionals and is used for psychological assessment in professional recruitment, training and correction of professional deceptions.

Keywords: difficult professional situation, cognitive appraisal, emotional appraisal, age, length of service, successfulness, appraisal structure.

Natal'ya Ye. Kharlamenkova
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow
nataly.kharlamenkova@gmail.com

Sergey A. Vorontsov
Health resort "Podmoskovye" (Vicinity of Moscow)
of the executive office of the President of the Russian Federation,
town of Domodedovo, Moscow Region
siriuussv@mail.ru

Life-threatening disease and its long-term psychological effects

The psychological consequences of dangerous diseases with different prescription on time which take place in life stories of adult people are analysed in the paper. The post-traumatic stress (PTS) and associated psychopathology are considered as the effects of the dangerous diseases influence. Hypotheses were verified on a sample of 50–80 years old patients (n=77), some of which had a dangerous disease in their own experience. The assumption of the inverse association between prescription in time of traumatic events and the level of PTS has not been confirmed. What is revealed, is the inverted U-shaped relationship between the PTS level (Hth criteria) associated with a dangerous disease and the psychopathology. These differences are explained by the influence of defence mechanisms, which are updated at a high level of PTS.

Keywords: post-traumatic stress, dangerous disease, prescription traumatic event prescription on time, psychopathological symptoms.

Tat'yana I. Mironova
Nekrasov Kostroma State University
mironova@ksu.edu.ru

Nikolay P. Fetiskin
Nekrasov Kostroma State University
nikfet@kmtn.ru

Latent stressogeneity factors and psychological defences mechanism in children with somatic development's deviations

The article studies factors of latent stressogeneity in children with abnormalities of somatic development. The results obtained indicate that stressogeneity of somatically impaired children overlaps with

emphasis on the diagnosis of their medical ailments and with falling out of sight-distorting effects of latent stressors. The result of the work was to identify levels of physical health, the definition of the partial components of emotional health, stress tolerance, intolerance to stressors. The importance of stressogeneity in the manifestations of different types of maladjustment and unproductive psychosomatic mechanisms in children with abnormalities of somatic development has been shown.

Keywords: latent stressogeneity, somatic deviations, levels of health, well-being, dysadaptiveness, psychosedative mechanisms.

PROFESSIONAL EDUCATION

Natal'ya V. Gerashchenko

*Volgograd State Physical Education Academy
gerashhigor@rambler.ru*

Formation of student's professional competency in process of getting in higher school

The article considers the process of studying at higher school. It analyses peculiarities of formation of future physical education professional teachers' competency and development of their pedagogic reflective competence. The paper defines the nature of reflective competence and describes reflective actions as structural components.

Keywords: competency, competence, professional competence, reflective competence, reflective action.

Aleksey V. Davydov

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
dirmvp@gmail.com*

On the question of development of professional competences of teachers of new conditions of informatisation of education

Problems of change and modernisation of the higher education in many respects consist in his insufficient informatisation, and, as a result, lag behind other spheres of life. Process of informatisation of system of the higher education, development of information technologies demand special information and technological culture of the teacher, its readiness for flexible and resolute changes within the direction which is set by the newest modern educational programmes of approaches.

Keywords: information technologies and resources, competence, professional culture of higher education institution teacher, research and educational personnel.

Yuliya B. Oleneva

*Sarapul Teachers' Training College, City of Sarapul,
Udmurtia autonomy, Russia
olenevaub@yandex.ru*

Creating individual studying routes for college students

The paper represents a model of college students' studying based on individual studying routes. The author of the paper shows an essence and peculiarities of the model, characterises its structural parts. The process of creating of an individual studying route is properly described in the article; the route includes

five components: diagnostic; objective; content; active; evaluative. Teacher's actions while realising each component and the assessment requirements are given in the paper. The main advantage of the model based on individual studying route is in its focus on the process of basic and professional competences formation in the sphere of secondary professional education.

Keywords: individual studying route, projecting, teacher's actions.

Nadezhda I. Zavodchikova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
zaw-nadejda@yandex.ru*

Ul'iana V. Plyasunova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
plyasunova@gmail.com*

Mariya A. Suvorova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
m.suvorova@yspu.org*

Organisation of a self-study activity for the full-time students using the Moodle learning management system

The article describes the didactic opportunities of the usage of the Moodle learning management system for the organisation of self-study activities for the full-time students: it reviews the characteristics of the usage of an online Moodle-based course elements, such as "Lesson", "Quiz", "Workshop", "Wiki", "Assignment", "Forum" etc. at various stages of mastering topics. The article describes the application of the Moodle learning management system for the organisation of independent student's work within the framework of the modified flipped classroom model, that is one of the components of the blended learning. In this model, Moodle-based extracurricular assignments are used to prepare for a good apprehension of a curricular studies content, to improve an acquired knowledge and to elaborate some skills. The article provides some examples of the applying elements of an online Moodle-based course to organise both self-directed and interactive student's work.

Keywords: learning management system, LMS, learning management systems, MOODLE, Blended Learning, Flipped classroom, training and upbringing technique.

Anastasiya A. Khusainova

*Penza State University
anastasia_dash@mail.ru*

Systemic-action formation of readiness of students of pedagogic higher education institution for professional-pedagogic interaction with students

The article discusses the process of identifying the readiness of students to professional-pedagogic interaction with students through the implementation of systemic active approach. The author describes the methods and techniques for assessing the activity component of readiness of students to professional-pedagogic interaction with students, the quantitative data reflecting the results of the study.

Keywords: readiness, professional-pedagogic interaction, pedagogic goal-setting, professional skills, attitude, evaluation, observation.

Mikhail Yu. Biryukov
Shevchenko Lugansk University
birukovmu@rambler.ru

Methods and forms of teaching and educational work aiming to form the artistic taste of the students of artistic specialties

The problem of development and forming of artistic taste of personality is complicated, ambiguous and investigated by the representatives of different sciences. The criteria of aesthetic estimation of all spheres of vital functions of person are focused in artistic taste, it comes forward as invariant basis for creation of personality-unique forms of behaviour, thought and creative activity of personality. The modern forms and methods of teaching and educational work aiming to form the artistic taste of the students of artistic specialties of institute of higher education of the I—IV form of accreditation in the process of their professional training are examined in this article. The own recommendations about this question are also proposed here. And the author's special course "Steps to the profession" is also shown here.

Keywords: artistic taste, art, students, forms, methods, special course, teaching and educational work, process of professional training.

Mikhail A. Reprintsev
Kursk State University
rma_92@mail.ru

Potential project activities in vocational training of designers: competency approach

The author refers to the analysis of "project activity" phenomenon and its capabilities in the development of future designers' professional competences. Particular attention is drawn to the possibility of project activities in the development of the project composite thinking of students. The compositional skill gives a designer artistic activity specificity and helps to shape and to improve the compositional thinking and professional competences. The development of professional and personal qualities of the future of the designer cannot occur in isolation from the process of forming its overall culture, initiation to the culture and traditions of the professional community. This pairing is possible through the studied discipline through a system of special creative design tasks, allowing to consolidate professional skills, provide a connection between theory and practice related targets professional designers' activities with the life and problems of the people around it. Solving these problems is possible through the project work of students, performance of design projects pronounced social orientation, finds itself not only in the subjects performed tasks, but also in their content, orientation to solving important social problems, the organisation of collective creative project activities. As one of the effective means of project activities, the author characterises clausura and its influence on the development of composite thinking of students-designers.

Keywords: professional education pedagogics, design education, art, design activity, compositional thinking, competency approach in vocational education.

Viktoriya O. Zinchenko
Shevchenko Lugansk University
metelskayvika@mail.ru

Monitoring of quality of educational process in a higher educational institution: results of experiment

Results of experimental work on development and realisation in a higher educational institution of monitoring of quality of educational process are stated in the article. Monitoring was implemented in the form of set of monitoring procedures which were carried out on a certain algorithm. The obtained results of monitoring have been checked by means of methods of mathematical statistics, that confirmed effectiveness of monitoring as instrument of quality management of educational process.

Keywords: educational process in higher educational institution, quality management of educational process, quality criteria, educational process quality monitoring, monitoring procedures, algorithm, expert assessment, subjects of monitoring.

Andrey A. Tokman
Shevchenko Lugansk University
nick99n@mail.ru

Criteria for effectiveness of education quality management of higher educational establishments

The article discusses the problem of education quality management in higher educational establishments. What is obtained, are criteria (quality of the educational environment, pedagogic skills of the teaching staff, the quality of the organisational and management competency, quality of the results of the educational process, the efficiency of the educational system), performance and levels (high, optimal, sufficient, critical, very low) of quality management efficiency of education in higher educational establishments. It was emphasised that the selected criteria, indices and levels are based on the basic principles of a systematic approach to using administrative component and structurally divided into three groups: criteria and indicators for security, efficiency and effectiveness of functioning of a higher education institution, which makes it possible to analyse the quality of education at the same time as an educational process, and as an educational system and as education outcomes.

Keywords: education quality, education quality management, criteria, higher educational institution education quality management effectiveness criteria.

Yuliya Yu. Lykho
Shevchenko Lugansk University
lyhojulyia@yandex.ru

Problems of forecasting of development of system of continuous education

The article deals with the problem of forecasting the development of continuing education system, which is due to the need to anticipate the labor market requirements for professional competence of the future expert. The author reveals the contradictions that hinder the development of continuing education system, and the need for prognostic characteristics of its socio-economic and innovation-production operation.

Keywords: specialist, education, continuing education, forecasting, prospects.

Yelena Ya. Serdyukova
Shevchenko Lugansk University
helen.kro@gmail.com

Improving the practical training of future engineering pedagogues in the conditions of continuous education

The article analyses the main aspects of practical training of students of pedagogic specialties in terms of continuing education, offered the direction of updating the content and expand the scope of the practical training of future trainers and teachers of special disciplines for the system of vocational education institutions.

Keywords: through-practice training, engineer-pedagogue, vocational training, education and qualification level, continuing education.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Natal'ya N. Kaznacheeva
Institute of Childhood, Family and Upbringing
of the Russian Academy of Education
kaznnnn@mail.ru

The development of value orientations of personality in the study of literature in the information socialisation

The article considers the development of value-orientation of the individual in the study of literature in terms of socialisation of information. Information is presented as a component of the socialisation of information culture, the process and the result of assimilation, as well as the willingness to reconstruct and to analyse the personality of timely information component of human experience, including work with information and information and communication technologies. It is shown that the information contributes to the development of the socialisation of certain norms and values of students, mastery of a wide range of information, the development of search activity skills, cognitive processes in general. The article explains that in addition to well-known methods and techniques of the study of literary works (expressive reading teacher, commented reading, heuristic or partial search, research and breeding methods, etc.) requires the use of a complex of traditional and innovative methods and techniques that take into account the audio-visual nature of the information socialisation. The paper gives examples of training methods to optimise the development of valuable orientations of a person in Literature lessons.

Keywords: values' orientations, worldview, spiritual values and ideals, informational socialisation, literature, information and communication technologies, training methods.

Alina B. Alyoshina
Herzen Russian State Pedagogic University
adl87@mail.ru

Creative tasks at the stage of introduction and semantisation of new vocabulary in teaching speaking

The article deals with the current trends in the field of teaching the Russian language to foreign students,

in particular, the creative technologies in the lesson on the subject "Development of speech". The author argues the need of use of creative techniques and tasks at all stages of teaching speaking, including the stage of introduction of the new lexical material. This article describes tasks for presentation and semantisation of the new words based on creative methods of "Cluster", "Cloud of associations" and "Table" on the example of linguistic material, set by three topics, including "Saint-Petersburg – Russia's cultural capital", "Cinema. Theatre" and "In a shop". Testing of the creative technology that was developed by the author was held in groups of the initial course foreign students, who have a basic level of proficiency in Russian. Creative techniques and assignments are based on the principles of openness, problem making and communicativeness. The author claims that students should get familiar with the new lexical material in a condition of speaking and thinking activity that can be caused by independent work of students with new words and usage of familiar words to fill lexical-semantic fields.

Keywords: Russian as foreign language, speech development, teaching to speak, innovative technologies, creative techniques and tasks, lesson's initial phase, introducing new vocabulary and new words semantisation.

Alyona S. Babenko
Nekrasov Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru

Didactic model for the development of creative future Bachelor of mathematics of a higher education institution when studying nonlinear dynamical systems

The article presents a didactic model of creative work for the future Bachelors of the mathematical directions in the study of nonlinear dynamical systems in mathematical disciplines. The presented didactic model of creative work for the future Bachelors of mathematical directions of high school in the study of nonlinear dynamical systems in mathematical disciplines is based on the concept of foundation and the integration of several kinds of creative activities such as information, mathematical, algorithmic ones. The article presents an integrative set of principles, forms, methods of the creative development for the future Bachelors of mathematical directions of high school in the study of nonlinear dynamical systems in the mathematical disciplines. And also, the conditions, under which the creative development in the study of nonlinear dynamical systems will be more efficient, are defined. The use and determination of the chosen means and composition, the structure of the creative qualities for the future bachelors of mathematical areas of the university help to the stages and The levels and the stages of the development the students' creative work are marked. The means for monitoring creative work, teaching and learning motivation and improving academic performance for the future Bachelors of mathematical high school are selected.

Keywords: didactic model, creative, nonlinear dynamical systems, future Bachelors of mathematical directions.

Svetlana F. Katerzhina

*Kostroma State Technological University
svetakaterzhina@mail.ru*

Yuliya A. Sobashko

*Kostroma State Technological University
kgtu-sobashko-ya@mail.ru*

Tat'yana A. Chebun'kina

*Kostroma State Technological University
bunkinata@mail.ru*

Using modern mobile devices for teaching mathematics in higher education for activation of students' independent work

The article discusses using modern information educational technologies in higher education. What is shown, are possibilities of using mobile devices and online services during teaching of mathematic.

Keywords: information technologies, mobile devices in teaching, mobile devices, video game, online service, Internet, gadgets.

Lyudmila V. Zhovtan

*Shevchenko Lugansk University
ludmila_zh@mail.ru*

Realisation of succession of school and higher educational institution in the process of decision of geometrical tasks

The article is devoted to issues of the organisation of study in higher educational institution of elementary geometry as a section of elementary mathematics. Taking into account that this course, on the one hand, has to develop the main substantial lines of Geometry school course, and on the other hand, to lay down the foundation of methodical training of future teacher of mathematics, the model of spiral construction of a course that based on connection between a school course of geometry, the highest geometry and methods of geometry teaching is described. What is described, are four levels of mastering mathematical knowledges in a course of elementary geometry, communications between them. Realisation of this approach is considered at teaching of students to the basic methods and making decision of geometrical tasks.

Keywords: elementary geometry, continuity, spiral construction model, levels mastering mathematical knowledges, geometrical task.

Tat'yana D. Tsvetkova

*Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence, City of Kostroma
tdz3429@yandex.ru*

Methodological approaches of education individualisation when studying Maths learning from one's own mistakes

In the learning process, it is important that not only the volume matters but also the quality of mastering of knowledge of students, which is directly associated with a reduced number of errors of students admitted by them in the course of development of the new educational material. Professional experience of the math-

ematics teacher usually dictates which of the students should be shown the error forward, and which, on the contrary, is permissible to make them.

Keywords: military higher education student, Maths, error, critical activities, learning maths from mistakes.

Valeriy S. Sekovanov

*Nekrasov Kostroma State University
sekovanovvs@yandex.ru*

Aleksandr S. Fateyev

*Nekrasov Kostroma State University
hlg2009@yandex.ru*

Zhanna V. Dorokhova

*Nekrasov Kostroma State University
zanna4444@mail.ru*

Carrying out the multistep mathematical-informational task "nonlinear mapping attractors-tracing algorithms" as means of students' creativity formation

The multistep mathematical-informational task "nonlinear mapping attractors-tracing algorithms" aimed at students' creativity development at higher education institutions is examined in this article. When carrying out the multistep mathematical-informational task, students are given a chance of being as if a mathematician, a programmer, an experimenter, a computer animator, which stimulates them to be eager to study both mathematics and informatics. When carrying out the mathematical-informational task, a student gets convinced of deeper integrative linkages between mathematical methods and informatical-communicative technologies. When carrying out the multistep mathematical-informational task, students solve mathematic tasks, work out nonlinear mapping attractors-tracing algorithms in terms of different media. In our opinion, such an approach of studying nonlinear mapping attractors affords an opportunity to organise students' creative mathematic and creative informational activity aimed at development of creativity of the former.

Keywords: creativity, ideation flexibility, intuition, multistep mathematical-informational task, informational and communicative technologies, attractor, nonlinear mapping, creative activity, creative quality, integration.

Yelena S. Smirnova

*Nekrasov Kostroma State University
stakinaes@yandex.ru*

Methodical features of introducing the concept of "fractal"

This article presents a teaching method in fractal geometry. Mostly, we described the essence of the gradual acquaintance of the students of mathematical areas of training with the concept of fractal sets. Special attention is paid to the development of research competences of students.

Keywords: fractal set, fractal geometry, Koch curve, fractal dimension, research competence, study methods.

Oksana I. Yefremova
Shevchenko Lugansk University
rain_@mail.ru

Pedagogic conditions for effective training of foreign language teachers for using game technologies in professional field

The article discusses pedagogic conditions for the preparation of students – future teachers of foreign languages – for using game technologies in their professional field. For successful training of future foreign language teachers in using game technologies in professional field, it is necessary to create and provide such pedagogic conditions as: the creation of student's motivation for using game technologies, realisation of its value in effective pedagogic activity and self professional growth; integration and improvement of the content of professional training subjects as a foundation of student's knowledge in the field of game technologies as well as providing practice-oriented education as a foundation of formation of students' skills and experience of using game technologies in professional field. It is considered that compliance with the stated pedagogic conditions will be effective in formation of gaming competency of future foreign language teachers in the educational process of the university.

Keywords: pedagogic conditions, future teachers' training, foreign language teacher, game, game technologies, gaming competency, educational process of the university.

Nelli V. Sidakova
Hetagurov North Ossetian State University,
North Ossetia – Alania autonomy, Russia
nelly@solt.ru

The didactic bases of the professionally oriented french language training of law students

The consistent organisation of activities for implementing the principles of the professionally oriented French language training of law students involves mastering the linguistic, country study, socio-cultural, communicative and professional competences. The training purpose is the student's ability to use the French language in dealing with professional issues of current interest. Among the main tasks of the subject «The French Language» is the systematisation of knowledge relying on the didactic methodologies in practical language skills as a means of social and professional communication.

Keywords: professionally oriented training, French language, law students, terms of law, authentic materials, translation of legal documents, Internet technologies.

SOCIAL UPBRINGING

Ivan S. Sukhorukov
Kursk State University
idmentium@mail.ru

Problems of ethnic and cultural identity of youth formation in the reflection of educational sociology: empirical studies

The author refers to the analysis of the problem observed the effects of various social education institu-

tions in the formation of ethnic and cultural identity of youth. We ponder the complexities and contradictions of this in a modern world which is home for numerous peoples and nations. The obtained statistical data demonstrate availability of a steady tendency of increase of xenophobia, extremism, nationalist sentiments in teenage and young people. Particular attention is given to the measurement of teenage productive socialising support; the author particularise the need of retranslation of genuine Russian national culture and history, its glorification, focuses on the «eternal» values and sense of Russian national culture; creating integration conditions for the youth, restoring the ideas and principles of collective upbringing as one of the most important traditions of the Russian national culture.

Keywords: education philosophy, social pedagogy, environmental approach in social upbringing, socialisation, inculturation, ethnic and cultural personality identity, cultural transmission, patriotism, civic identity, civil society.

Yelena V. Kiselyova
Novosibirsk State Pedagogic University
elena_mig@mail.ru

Relational resources of psychological safety at an educational setting

The paper considers approaches the role of interpersonal relations in ensuring psychological safety at an educational setting. The interpersonal relations are considered as a resource of emotional safety of the educational environment, and also are defined as indicators of the effective interpersonal relations in this aspect. The authors consider personal qualities that may help or hinder effective interpersonal relations. Components of emotionally safe and emotionally dangerous environments have been considered.

Keywords: interpersonal relations, emotional safety resources, expert assessment, indicators, emotionally safe educational environment.

Leonid V. Zhezhel'
zhlv10@icloud.com

Value-oriented upbringing of students of military higher education institution: the experience of empirical research of the valuable impact of the educational environment

The article describes the empirical research of the influence of the characteristics of the educational environment of military high school on formation of valuable orientations of students. It shows the quantitative results of the research and interpretation of the data.

Keywords: value, value-focused upbringing, patriotic values, educational environment, educational potentials.

Aleksey I. Shchyogol'
Yaroslavl Higher Military School of Air Defence
vka-yar@mail.ru

The model of formation of valuable orientations of servicemen in the course of additional education

At present, additional education of the army personnel involves the acquisition of the military and is

not only new knowledge and skills, but also the upbringing system, aimed at the formation of value orientations. The requirements to the military value orientations suggest forming a system that on the one hand, covers all spheres of life of a military organisation, and on the other, is the basis for training and upbringing of personnel in the service and professional activities.

Keywords: values, formation of value orientations, personality of soldier, additional education.

Sergey I. Smolonskiy
Nekrasov Kostroma State University
jiwpansbeypasa@mail.ru

The formation of the valuable attitude to social reality in primary school children which are experiencing self-doubt

In the article, the self-confidence as a factor that influences on the process of the formation of the value attitude to social reality is considered. The causes and the ways of the self-doubt negotiation are fixed as value orientation process.

Keywords: primary-school children, uncertain behaviour, social reality, self-confidence, values, value attitude.

Marina A. Skvortsova
Nekrasov Kostroma State University
dobrutmarina@mail.ru

Pedagogic maintenance success of the situations for child education medium primary school

The problem of pedagogic support of creation of situations of children's success in the educational environment of primary school. It was revealed that the process of creating a child succeed situations positively affects the development of the educational environment of primary school and the identity of the subjects of the educational process: the pupil, pedagogues and parents. It is shown that the system of techniques of creating child succeed situations contributes to the development of creative individuality of little pupils. The efficiency of teaching the child to ensure the creation of situations of success in the educational environment of primary school by the inclusion in the process of all stakeholders of the educational process is proved.

Keywords: primary school educational environment, success, success situation, little pupil.

Irina N. Grushetskaya
Nekrasov Kostroma State University
i.gru@mail.ru

Modern technologies' typology in the field of youth leisure organisation

Nowadays, in order to organise leisure time of young people, what is highlighted, is a number of technologies that allow young people to more constructively organise their free time. It has been shown that technologies of organising youth leisure activities promote rehabilitation of emotional equilibrium of young people, development of creative search and personality growth in club unions, formation of healthy lifestyle of a youngster.

Keywords: leisure technology, student, young people.

Natal'ya B. Topka
Nekrasov Kostroma State University
top-natalya@yandex.ru

Prophylaxis of HIV/AIDS spread among students

The article discusses the main approaches towards the prevention of HIV/AIDS in the educational environment. Main tasks, efficient methods, forms of work in the field of HIV infection prophylaxis and propaganda of healthy lifestyle in an educative institution are examined in the article. Basic directions of collaboration of Kostroma State University and the Centre for infectious diseases in the field of healthy lifestyle propaganda and Kostroma Region population's HIV infection prophylaxis have been shown.

Keywords: prevention, HIV/AIDS, teens, young people, HIV epidemic.

Margarita M. Shevtsova
Zauzelkov Kemerovo Civil Engineering vocational school
superpearlmargo@mail.ru

Project technologies in patriotic upbringing of students: some aspects of personality development

The article examines relevance of patriotic upbringing considering modern demands for qualitative training of specialists including future pedagogues attending professional educational organisations. It reveals the opportunities of project technologies in patriotic upbringing of students. The author characterises the efficiency of project technologies in terms of their innovation potential aiming at enhancing the status of patriotic upbringing in educational organisations, at students' personality development, at improving activities of education system including the level of secondary vocational education through the introduction of project technologies as one of new innovation forms. Research results on the use of project technologies during the studying academic disciplines are presented in detail. The author examines it on the example of studying the academic discipline "Art (World art culture)" on the basis of comparative analysis of legal documents, content analysis of the substantive characteristics of the discipline "World art culture" and the results of practical experience of work with students.

Keywords: patriotic upbringing, project technologies, innovation potential of project technologies, study project, students' personality development, future pedagogues, academic discipline "Art (World art culture)".

Pavel A. Smirnov
Nekrasov Kostroma State University
smirnopascha@yandex.ru

Sources of successful educational practices of modern pedagogic teams

The text presents the results of a study of the sources of the impact of educational practices, pedagogic teams in implementing their program of summer rest of children in summer camps. What was the primary research method used, was interviewing the heads of pedagogic units, which was attended by over 40 persons from 21 subjects of the Russian Federation.

What are proposed and investigated, are six assumptions about the determination of results of educational practices: choice of pedagogic detachment targets; the status of participants of educational relations as subjects of educational needs, motivation, and composition of participants of pedagogic team; the specifics of the children's population; the structure of the implemented organisational and educational practices.

Keywords: pedagogic team, summer camp, educational practices impact factors.

REMEDIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Yuliya A. Korolyova

*Orenburg State Pedagogic University
koroleva-y@yandex.ru*

The understanding of emotion as an aspect of socio-psychological competency of adolescents with developmental disabilities

An essential component of socio-psychological competency is the understanding of one's own emotions and the emotions of the partner in communication. Emotions are closely related to the knowledge variable in time and are a complex product of knowledge and human activities. The ability of differentiation and verbalisation of emotions develops gradually due to the development of the language of emotions, the complexity of the structure of emotional concepts and experience emotional distress; however, under the adverse conditions of development adolescents may experience difficulties in understanding and explaining emotions. These condition is unfavourable. The article presents the results of a study of differentiation and verbalisation of emotions of "joy" and "sadness" among teenagers of four different groups: with a slight intellectual underdevelopment, with visual impairment, with hearing impairment and conditionally normative development. Experimental study has allowed to identify levels of differentiation and verbalisation of emotions by adolescents, to define understanding and characteristics of emotions of "joy" and "sadness" among some common groups of adolescents and typical of adolescents with disabilities.

Keywords: socio-psychological competency, understanding of emotions, differentiation and verbalisation of emotions, developmental disabilities.

Yuliya A. Korolyova

*Orenburg State Pedagogic University
koroleva-y@yandex.ru*

Yuriy T. Matasov

*Herzen Russian State Pedagogic University
matasovut@gmail.com*

Personal resources of social-psychological competency of adolescents with developmental disabilities

The article presents the research results of self-rating and the level of claims of adolescents with developmental disabilities. Direct or indirect impact of the initial violations on personal development creates a unique combination of conditions for social formation of a teenager with developmental disabilities. Experimental study based on the comparative approach

allowed to identify general and specific features in the development of self-rating and the level of claims in adolescents with developmental disabilities and adolescents with conditionally normative development, to present the results of research of the dynamics of these personal characteristics from the middle to the older age of adolescence.

Keywords: self-rating, level of claims, socio-psychological competency, intellectual underdevelopment, resource.

Yelena S. Slyusaryova

*Stavropol State Pedagogic Institute
slyusareva2005@yandex.ru*

Yuliya N. Morozova

*Stavropol State Pedagogic Institute
ju.morosowa@mail.ru*

On the problem of formation of tolerance of junior schoolchildren as subjects of inclusive education

The article deals with the main theoretical approaches to the problem of tolerance in inclusive education as a form of integration of junior schoolchildren with special educational needs. The components of tolerance of junior schoolchildren as agents of inclusive education are described.

Keywords: tolerance, congruent empathy, communicative competency, emotional resilience, assertiveness.

SOCIAL WORK

Galina N. Solomatina

*Stavropol State Pedagogic Institute
g_solomatina@mail.ru*

Larisa V. Sumenko

*Stavropol State Pedagogic Institute
pav325@yandex.ru*

Problems of schooling of foster children

This article focuses on one of the acute problems of educational difficulties for orphan children who live in foster families. On the basis of the research, in which 23 families, who had taken responsibility for orphan children, participated, peculiarities of adopted children's interaction with social medium (at school, at supplementary education institutions) have been revealed. The highlighted difficulties especially have helped to identify some solutions of these problems and reducing the risk of social orphans.

Keywords: foster family, foster child, educational difficulties.

PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY

Yuriy S. Manuylov

*Vernadsky Crimean University of the Russian Federation,
City of Yalta, the Crimea
y.s.manuylov@yandex.ru*

Environmental approach in the context of Lev Vygotsky's pedagogic ideas

It is well-known, any theory's viability is tested by practice, while its regulations are collated with the notions available in science. Comparison of the proposed ideas with outlooks of the honoured scholars does not abolish verification; however, that influences faith in a doctrine. In an attempt to better understand the regu-

lations of environmental approach to upbringing, we have undertaken collation with the viewpoint of the outstanding scholar of the 20th century – Lev Vygotsky, whose 120th anniversary world scientific community is celebrating this year.

This scholar is treated like a truly outstanding psychologist. He can be actually treated like an Environmental pedagogy theorist, with certainty.

Keywords: environmental approach, Environmental pedagogy, development, Lev Vygotsky.

Irina V. Chebotaryova

*Shevchenko Lugansk University
irina_pedagogika@mail.ru*

Moral and spiritual basis of professional behavioural pattern of pedagogue

The article deals with the topicality of formation of moral and spiritual basis of professional behavioural pattern in future pedagogues. The portrait of teacher, capable to build its professional activity on moral and spiritual basis, is represented on the basis of ideas of pedagogic classics.

Keywords: teacher, moral and spiritual basis, behavioural pattern, classics of pedagogy.

Svetlana N. Kasatkina

*Tsiolkovsky Kaluga State University
m.casatkina2011@yandex.ru*

Natal'ya Yu. Klimova

*Tsiolkovsky Kaluga State University
psy@kspu.kaluga.ru*

Mariya V. Reymer

Tsiolkovsky Kaluga State University

The anthropological approach for the upbringing – the methodologic basis of Konstantin Tsiolkovsky's pedagogic concept

The methodological basis of Konstantin Tsiolkovsky's pedagogic concept is disclosed in the article. There is the substantiation of the anthropological approach to upbringing which was created by the scientist and the pedagogue, his researches of the human nature and the root of the human's matter, the modus of the human existence, the human's becoming as a personality and the subject of the Universe.

Keywords: pedagogic anthropology, human, the human nature and root of human's matter, upbringing.

SCIENTIFIC LIFE

Tat'yana L. Kryukova

*Nekrasov Kostroma State University
conf@ksu.edu.ru*

Stress psychology and coping behaviour psychology: resources, health, development. IV International scientific conference at Kostroma State University

In the message, it is informed on Kostroma State University-based IV International scientific conference «Stress psychology and coping behaviour psychology: resources, health, development» which was held on September, 22 to 24, 2016. Data on its participants, on work of plenary meetings and of other sections are provided, lecturers and their open lectures' themes are named, it is told about master classes, successfully held by the well-known psychologists.

Keywords: scientific conference, stress, coping behaviour, coping resources.

Nikolay P. Fetiskin

*Nekrasov Kostroma State University
nikfet@kmtn.ru*

New paradigm of organisational management under conditions of the 21st century challenge: the All-Russia's symposium at Kostroma State University

In the message, it is informed on Kostroma State University-based All-Russia's symposium "New paradigm of organisational management under conditions of the 21st century challenge" which was held on October, 27 to 29, 2016, and was dated for the 95th anniversary of the doctor of psychological sciences, professor, Lev Umanskiy. Data on its participants, on work of plenary and section meetings, on other forms of work are provided. The text of the resolution which was adopted at the symposium participants final meeting is given.

Keywords: symposium, organisational management, Lev Umanskiy.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»
В 2016 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
	4 сентября исполняется 75 лет Анатолию Викторовичу Мудрику	3
	Научная школа члена-корреспондента РАО А.В. Мудрика «Социализация и воспитание» (психологическая школа в области социальной педагогики)	3
Абашин М.И., Галиновский А.Л., Зосимов М.В., Моисеев В.А.	Анализ тенденций развития инженерного образования в странах, имеющих высокий уровень инновационного и технологического развития	3
Абрамова И.Е., Шерехова О.М., Шишмолина Е.П.	Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-нелингвистами	3
Авраменко Н.Н.	Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов	3
Адеева Т.Н.	Некоторые аспекты социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья	2
Александров Б.В.	Современное представление об отношении осужденных к труду в исправительных учреждениях	1
Александрова Е.В.	Самодетельный хоровой коллектив как социокультурная среда воспитания учащейся молодежи	1
Александрова Н.А., Пигузов А.А.	Опыт применения системы дистанционного обучения MOODLE в преподавании дисциплин учебного плана студентам направления обучения «Менеджмент»	1
Алексеева Н.А.	Формирующая коммуникативную креативность программа по английскому языку	1
Алешина А.Б.	Креативные задания на этапе введения и семантизации новой лексики при обучении говорению	4
Алижанова Х.А., Гаджимурадова Р.Т.	Методологические основы, стратегия, цели и основные задачи профильного обучения	1
Алтыникова Н.В., Чеснокова Г.С.	Роль инновационной деятельности педагога в совершенствовании его профессионального опыта	4
Ардабацкая И.А.	Неформальное образование в школе: проблемы и перспективы	1
Арпентьева М.Р.	Ксенопсихологическая модель социально-психологического консультирования	1
Афанасов А.В., Харисова И.Г.	Подготовка студентов педагогического вуза к патриотическому воспитанию подрастающего поколения	3
Бабенко А.С.	Дидактическая модель развития креативности будущих бакалавров математических направлений вуза при изучении нелинейных динамических систем	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	2
Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.	Особенности подготовки экспертов по проверке заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике	3
Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.	Анализ структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области	4
Бажутина С.Б.	Роль дихотомии личностных смыслов в процессе нравственного выбора	2
Баранова Е.В.	Соотношение гуманитарной и технической составляющих в системе образования студентов технических вузов	1
Баранчук Н.А.	Педагогическое сопровождение самосовершенствования морально-психологической компетентности офицерских кадров	2
Барышева Е.И.	Стиль жизни молодежи как отражение содержания субъективного жизненного пространства личности	2
Басов Н.Ф.	Купец, миллионер, благотворитель и афонский монах Иннокентий Михайлович Сибиряков (1860–1901 гг.)	1
Басов Н.Ф., Веричева О.Н.	Теоретические основы социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи	2
Березина Ю.Ю., Забровская О.В.	Формирование образа Я дошкольников средствами портретной живописи	1
Бирюков М.Ю.	Анализ концепций возникновения понятия художественный вкус	1
Бирюков М.Ю.	Методы и формы учебно-воспитательной работы по формированию художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Блейх Н.О.	Состояние образования на Северном Кавказе в предреволюционный период начала XX века в контексте национального просветизма	3
Богданова М.В., Терехова О.И.	Эффективность совладания с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта	1
Бойков А.А.	Конструктивно-геометрические основы и методика машинной проверки чертежей в обучающих системах	1
Болтыков О.В.	Взгляды на гражданское воспитание в наследии отечественных педагогов первой половины XIX века	3
Большакова Т.Ю., Попова И.В.	Интегративная художественная деятельность как психологическое условие для формирования социальной адаптации	1
Большакова Т.Ю., Попова И.В.	Пространство совместной деятельности педагога и обучающихся как средство формирования субъектной позиции личности	4
Борисенко З.В.	Позиция силы как фактор постановки целей в процессе переговоров	2
Бугаев В.И.	Образы-символы глобальной культуры в морально-эстетическом воспитании студентов творческих специальностей	2
Булдаков С.К.	Содержание образования как дискурс философско-педагогических идей	2
Быкова Е.А., Истомина С.В.	Проблема профилактики буллинга в образовательной организации	3
Быховец Ю.В., Казымова Н.Н.	ИмPLICITные представления и психологические профили угрожающих жизни ситуаций	4
Вачеян Л.А.	Использование технологии тифлокомментирования в коррекционно-развивающей работе с незрячими детьми	3
Веричева О.Н., Смирнова Е.Е.	Технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи	3
Веснин А.А.	Проблемы преподавания в контексте культуры информационного отвлечения	3
Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С., Гофман О.О.	Интра- и интересубъектные факторы профессиональной ответственности персонала в организации	2
Водопьянова Н.Е., Чесноков В.Б.	Дискуссионные аспекты психодиагностики свойств и состояний субъекта труда	2
Войтехович Т.С., Симонова Н.Н.	Категория «личностный ресурс» при исследовании жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда	4
Волкова М.А., Карпова Е.М.	Применение интерактивных форм обучения в процессе формирования компетенций студентов	3
Воронина М.Е.	Взрослые дочери и стареющие родители: особенности отношений	2
Воронов М.В., Токман А.А., Карпов В.В.	Модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья	1
Герашенко И.Г., Герашенко Н.В.	Содержательный вопрос и его роль в формировании культуры мышления	1
Герашенко Н.В.	Формирование у студентов профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе	4
Герлах И.В., Спирина В.И.	Добровольчество в профессиональной подготовке будущих педагогов	3
Гордиенко Е.А., Сивухин А.А.	Учет регионализации при подготовке будущих специалистов таможенного дела к межкультурной профессиональной коммуникации в вузе	2
Грибанова Н.Е.	Исследование ценностных ориентаций девятиклассников	3
Григорова Т.П.	Представления студентов о семье как проявление жизненного сценария и совладания с его трудностями	4
Григорова Т.П., Крюкова Т.Л.	Особенности отношений привязанности между детьми и родителями в замещающих семьях и их совладающее поведение	3
Грушецкая И.Н.	Социально-педагогическая поддержка самореализации студенческой молодежи в досуговой деятельности	1
Грушецкая И.Н.	Типология современных технологий организации досуга молодежи	4
Грязнова Е.Д.	Роль вуза в формировании профессиональных ценностей на современном этапе	2
Гуторова Г.А., Украинцева Ю.А., Дайнеко С.А.	Динамика изменения физических качеств у девочек, занимающихся в секции степ-аэробика	1
Давыдов А.В.	К вопросу о развитии профессиональных компетенций преподавателей в новых условиях информатизации образования	4
Денисова О.И.	Особенности дизайн-проектирования школьной формы	3
Деревянкина Н.А.	Психологические особенности волонтеров, осуществляющих инклюзивную деятельность	3
Дмитриева Л.К.	Проблемы трудоустройства выпускников юридических вузов	2
Дорофеев А.А.	Образовательное пространство вуза как фактор формирования повседневной культуры студенческой молодежи	3

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Драганова О.А.	Формирование психологического здоровья школьников как основное направление психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса	4
Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В.	Психометрические показатели русскоязычной версии теста «Склонность к любопытству и исследованию» (СЕИ-II)	2
Ермакова О.Е.	Психолого-педагогические основы формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки	1
Ермакова О.Е.	О подходе к построению модели формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки	2
Ершова В.В.	Особенности формирования сенсорных эталонов у детей с комплексным нарушением слуха и зрения	3
Ершова В.В., Кизима А.Б.	Комплексное сопровождение детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе	2
Ефремова О.И.	Педагогические условия эффективной подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности	4
Жежель Л.В.	Ценностно-ориентированное воспитание курсантов военного вуза: опыт эмпирического исследования ценностного влияния образовательной среды	4
Жовтан Л.В.	Реализация преемственности школьного и вузовского образования в процессе решения геометрических задач	4
Жуковский В.П., Жуковская Н.А.	Теоретико-методологические подходы к проблеме развития деонтологической компетентности педагога	1
Жулябина М.Л.	О некоторых психологических аспектах профессии дирижера	4
Заводчикова Н.И., Плясунова У.В., Суворова М.А.	Использование системы дистанционного обучения Moodle для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения	4
Залетов Ю.С.	Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования специалистов по таможенным операциям	2
Зимица Е.В.	Значимость дескрипторов в компетентностной модели обучения иностранным языкам	1
Зинченко В.О.	Мониторинг качества учебного процесса в вузе: результаты эксперимента	4
Зникина Л.С.	Организация самообразовательной деятельности студентов: идеи синергетики в педагогике	2
Зобков А.В., Писненко А.Г., Шахворостова Т.В.	Методика коррекции деструктивных конструктов поведения человека средствами анализа семейных сценариев и мифов	3
Зобков В.А.	Психологическая структура отношения человека к жизнедеятельности	3
Зобнина Т.В., Плешакова Д.Р.	Факторный анализ структуры коммуникативной толерантности личности (на примере студентов – будущих врачей)	3
Зуева И.В., Зуева Н.И.	Перспективы развития профессиональной коммуникации	1
Ильяшенко М.В., Бакаева О.Н.	Педагогическое обеспечение процесса развития культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста в детском саду и семье	2
Иохвидов В.В., Юнгман И.В., Иохвидов В.М.	Системный подход к использованию методов, приемов и средств обучения	2
Казначеева Н.Н.	Развитие ценностных ориентаций личности при изучении литературы в условиях информационной социализации	4
Калинкина Е.М., Соколовская О.К., Цатурия М.О.	Возможности применения техники репертуарных решеток Дж.Келли в диагностике Образа-Я подростков	2
Калоша А.И.	Методика проведения занятий по физической культуре с детьми младшего школьного возраста, проживающими в регионах с повышенным содержанием радиации	2
Карпова Е.М., Крылова Н.Г., Пигузов А.А.	Формирование готовности к межпрофессиональному взаимодействию студентов направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование»	2
Касаткина С.Н., Климова Н.И., Реймер М.В.	Антропологический подход к воспитанию – методологическая основа педагогической концепции К.Э. Циолковского	4
Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Воронцова О.Р., Чебунькина Т.А.	Рейтинговая система в вузе: меняем минусы на плюсы (на примере преподавания математических дисциплин)	3
Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Чебунькина Т.А.	Использование современных мобильных устройств при обучении математике в вузе с целью активизации самостоятельной работы студентов	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Качалкин А.А.	Специфика преподавания дисциплины «латинский язык, основы терминологии» на медицинских факультетах	3
Кевля Ф.И., Сысова Е.В.	Связь представлений студента о времени с его личностным развитием	2
Киреева А.А., Уварова Л.Р.	О профессиональной мобильности и стабильности педагога	1
Кирпичник А.Г., Трухачева Т.В.	Организуемая общественная жизнь детей: историческое наследие, состояние, перспективы (Часть первая)	2
Киселева Е.В.	Экспертная оценка межличностных отношений как ресурса эмоциональной безопасности образовательной среды	4
Киселева М.В.	Вовлечение обучающихся вуза в оценку и повышение качества образования	3
Клейн Э.Г., Луданова Т.В.	Из истории Костромской народной консерватории (к 125-летию Детской музыкальной школы имени М.М. Ипполитова-Иванова)	1
Клименко В.В.	Социально-психологическая помощь ребенку на этапе вхождения в образовательную среду школы: диалектика внешнего и внутреннего	2
Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А.	Условия выбора языкового материала учебных инструкций в обучении детей с ментальными нарушениями	1
Козлов О.А.	Сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов внутренних войск МВД России	2
Козырев С.Б., Секованов В.С.	Формирование креативных качеств студентов вуза при изучении пятеричного множества Кантора	3
Колесов В.И., Казаков Ю.Н.	Педагогическая модель в жизненной стратегии человека в условиях постпенитенциарной системы	1
Колесова Н.Н.	Проблема отбора жанров медицинского дискурса для обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза	2
Кольцова Е.А.	Посттравматический стресс у матерей, имеющих больного ребенка	1
Кольцова Е.А.	Уровень психологического благополучия у матерей, имеющих ребенка с диагнозом эпилепсия	4
Коровкина Т.Е., Смирнов А.Е.	Особенности формирования толерантного отношения к детям группы социального риска у инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних	2
Королева Е.М., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.	Диадический копинг и положительная динамика партнерских отношений на начальном этапе	3
Королева Н.Е., Пастухова А.Н.	Культурно-обусловленные особенности рекламы	4
Королева Ю.А.	Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии	1
Королева Ю.А.	Понимание эмоций как аспект социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии	4
Королева Ю.А., Магасов Ю.Т.	Личностные ресурсы социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии	4
Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В.	На пути к реализации Национальной Идеи страны	2
Котенева А.В.	Личностные уровни и система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях	1
Котенева А.В.	Священное писание о природе и «делах» любви	3
Котова Е.Г., Бурова А.Е.	Достижение метапредметных и личностных результатов на начальном этапе обучения английскому языку с использованием обучающих компьютерных программ (на примере ОКП к УМК «Happy English.ru»)	2
Кошляков Д.М., Ноздрин Н.А.	Профессиональные интересы студентов-социологов (на примере выпускников Брянского государственного технического университета)	1
Крюкова Т.Л.	Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: IV Международная научная конференция в Костромском государственном университете	4
Кудинов В.А.	Историческая обусловленность подростковых и юношеских организаций	3
Кудинов В.А.	Международная научно-практическая конференция «Детское и молодежное движение: история и современность»	3
Кузнецова И.А., Хмельницкая В.А.	Проблемы изучения психодинамики личности несовершеннолетних осужденных	3
Кузнецова О.Е.	Особенности восприятия современных фильмов-сказок взрослой аудиторией	4
Кузнецова Ю.В.	Анализ исследований когнитивных механизмов формирования успешности современного человека	1
Кузнецова Ю.В.	О категории «взаимодействие» в современном образовательном процессе вуза	2
Кульневич Т.В., Козлова Т.А.	Любовь как базовое педагогическое понятие историко-культурного наследия	3
Куприянова С.А.	Учебная задача как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя	2
Курочкина С.В.	Ценностные ориентации студентов-участников инновационных форм занятости (на примере студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова)	3
Курьшева О.В.	Психологический анализ возрастных схем самости	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.	Формирование у школьников активной жизненной и гражданской позиции в годы Великой Отечественной войны (1941 – 1945 гг.)	2
Куфтяк Е.В.	Адаптация опросника исследования факторов жизнеспособности	4
Лагутина О.Р.	Из истории развития теорий обучения передаче объема в портретном жанре в отечественных исследованиях	3
Лапина Е.В.	Организационно-педагогические условия развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации	3
Лапина О.А., Ильясов Р.В., Ильасова И.С.	Особенности эколого-правовых знаний курсантов образовательных организаций системы МВД России	2
Лаптев И.Г.	Социальная значимость музыкально-эстетического образования студенческой молодежи	1
Левит Л.З.	Эгоистическая мотивация: экспериментальные результаты и теоретический дискурс	1
Лобанова Н.А., Сулимова А.В., Цыбина Е.А., Сяпина С.Н.	Сущность и содержание общекультурных компетенций в профессиональном образовании	2
Лощаков А.М., Пахолков А.В.	Роль социально-профилактической работы среди сельского населения	3
Лыхо Ю.Ю.	Проблемы прогнозирования развития системы непрерывного образования	4
Лях Ю.А.	Совершенствование системы оценки качества общего образования	2
Мазиллов В.А.	Концептуальная путаница: Витгенштейн о фундаментальных проблемах психологии	4
Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н.	Психология деятельности человека: новая трактовка	4
Мануйлов Ю.С.	Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семеновича Выготского	4
Маркелова Т.В., Катунова В.В., Шуткина Ж.А., Кошелева С.И., Фатина Ю.В.	Взаимосвязь уровня личностной ответственности женщины и стиля переживания беременности	1
Маркелова Т.В., Шуткина Ж.А., Катунова В.В., Барыкина А.И., Лобанов С.Н.	Условия успешности профессиональной деятельности медицинского работника: постановка проблемы	2
Микаилов Д.А.	Сущность формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогики	1
Милованов Н.Ю.	Перекодирование как прием формирования у старшеклассников системы понятий математического анализа	1
Миронова Т.И.	Стратегии самореализации делинквентов средствами профессионального самоопределения	3
Миронова Т.И., Фетискин Н.П.	Факторы латентной стрессогенности и механизмов психозащит у детей с отклонениями в соматическом развитии	4
Мороденко Е.В., Медовикова Е.А.	Индивидуальные особенности личности студентов дуальной системы обучения в вузе на различных этапах образовательного процесса	1
Морозова С.А.	Модель процесса музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности	2
Мудрик А.В.	Об интеграции исследований социализации	3
Непочатых Е.П.	Динамика межкультурной компетентности студентов вузов разной этнокультурной направленности	4
Никитин Г.А., Павлова С.В.	Объективная востребованность обществом и методологические предпосылки формирования технологической культуры будущих бакалавров на этноэстетических ценностях	1
Никитина С.А.	Воспитание девушек-курсантов в системе военного образования	3
Ноздрякова Е.В.	Принцип интерактивности в образовании: ретроспективный обзор педагогической теории и практики	3
Обухова Ю.В., Обухова С.Г.	Влияние ценностных ориентаций на компоненты самореализации представителей биомедицинских профессий	4
Оленева Ю.Б.	Проектирование индивидуального образовательного маршрута студента колледжа	4
Омарова М.О., Талибов Ф.Ф., Омаров О.М.	Проектная деятельность в системе профессиональной подготовки будущих педагогов	3
Онучина А.В., Котряхов Н.В.	Деятельность психолога-практика (медиатора) в образовательной среде	3
Пантыкина Н.И.	Использование интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка	1
Паутова Л.Е.	Акмеологическая концепция развития качества профессиональной деятельности	3
Пашков А.Г.	Личность в условиях информационной цивилизации: куда ведут человека электронные «гаджеты»?	1

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Переславцева Л.И.	Развитие информационной культуры будущих специалистов в условиях глобализации культуры: диалектика социального и индивидуального	2
Петрова М.С.	Социально-культурная среда вуза как фактор профессионального становления личности студента	1
Пилишвили Т.С., Петрухина Е.С.	Этнокультурные особенности толерантности и отношения молодых женщин к проблеме усыновления ребенка (на примере студенток РУДН)	3
Плотников К.Ю.	Планирование предметных результатов освоения образовательной программы – от примерной программы к рабочей (уровень основного общего образования; на примере музыки)	2
Подымова Л.С., Ермакова О.Е.	Опыт реализации программы формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки	3
Поливера З.В., Мамедова К.Б.	Нейропсихологический аспект анализа школьных трудностей у детей с задержкой психического развития	2
Потапова Ю.В.	Гендерные особенности формирования эмоциональной сепарации в юношеском возрасте	1
Протопопова М.В.	Аспекты психологических проявлений детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью	2
Прохорова М.В., Прохоров В.М.	Особенности внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности женщин и мужчин	3
Прусова Н.А.	Электронное учебное пособие как средство повышения эффективности обучения дискретной математике	1
Пырьев Е.А.	Эмоции в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза	1
Разина Т.В., Щеголева А.В.	Взаимосвязь психологического возраста и мотивации трудовой деятельности у медицинских и педагогических работников	4
Ратыни А.И., Габдулсадыкова Г.Ф., Устинова И.М., Парфенов А.С.	Сравнительный анализ разных форм проведения практического занятия по физике	1
Репринцев М.А.	Потенциал проектной деятельности в профессиональном образовании дизайнеров: компетентностный подход	4
Репринцева Е.А., Соломахина Т.Р.	Формирование здорового образа жизни студентов в образовательной среде вуза: компетентностный подход	2
Репринцева Ю.С.	Формы организации познавательной деятельности обучающихся в условиях ценностного обучения (на примере школьной географии)	1
Роганова Л.А.	Изучение грамматических явлений английского языка в вузе с помощью музыкальных клипов	1
Русанова Л.С.	Влияние семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка	4
Самойлова И.Г., Тюрина Л.В.	Характеристики прощения у молодых людей с разным уровнем личностного эгоцентризма	1
Самохвалова А.Г., Олиарник Ю.И.	Коммуникативные трудности детей-сирот и условия их преодоления	2
Сапрыкина Ю.А.	Взаимосвязь оценки трудных профессиональных ситуаций и профессионально-демографических характеристик у специалистов страховой отрасли	4
Севастьянова У.Ю.	Исследование особенностей межпоколенной связи в семье по мужской линии (дед – отец – сын)	2
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	2
Секованов В.С., Смирнова А.О.	Развитие гибкости мышления студентов при изучении структуры неподвижных точек полиномов комплексной переменной	3
Секованов В.С., Фатеев А.С., Белоусова Н.В.	Развитие гибкости мышления студентов при разработке алгоритмов построения дерева Фейгенбаума в различных средах	1
Секованов В.С., Фатеев А.С., Дорохова Ж.В.	Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Алгоритмы построения аттракторов нелинейных отображений» как средство формирования креативности студентов	4
Селиванова Л.И.	Психологический контракт как основа формирования HR-бренда организации	1
Сердюкова Е.Я.	Совершенствование практической подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях непрерывного образования	4
Серебровская Н.Е., Лукомец А.А.	Связь ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников с выбором профессии	3
Сидакова Н.В.	Концептуальная позиция в личностно ориентированном подходе при обучении иностранному языку	2
Сидакова Н.В.	Дидактические основы профессионально-ориентированного обучения французскому языку студентов юридического профиля	4
Сидоркин В.А., Косов С.В.	Психолого-педагогические компоненты формирования пожаробезопасного поведения детей	3
Сизикова Т.Э., Стунжа Н.А.	Методы рефлексивного психологического консультирования	3
Симиновский П.М., Фокин В.А.	Социальное воспитание школьников в условиях крымской экспедиции	1

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Скворцова М.А.	Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха для ребенка в образовательной среде начальной школы	4
Скударёва Г.Н.	Современные представления об общественном участии в российском образовании	4
Слюсарева Е.С., Морозова Ю.Н.	К проблеме формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования	4
Смирнов П.А.	Источники успешности образовательных практик современных педагогических отрядов	4
Смирнова Е.С.	Методические особенности введения понятия «фрактал»	4
Смолонский С.И.	Формирование ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников, переживающих неуверенность в себе	4
Соломатина Г.Н., Суменко Л.В.	Проблемы школьного обучения приемных детей	4
Сорокина Т.В.	Индивидуально-психологические особенности подростков с различными формами отклоняющегося поведения	3
Спасенников В.В., Голубева Г.Ф.	Социально-психологические особенности использования современных технологий в избирательных кампаниях	4
Сутягина Т.В.	Место и роль учебной практики в современной профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования	1
Сухоруков И.С.	Проблемы формирования этнокультурной идентичности подростков и юношества в зеркале педагогической социологии: опыт эмпирического исследования	4
Сысоева Е.В.	Возможности выявления критериев и показателей личностного развития студента	1
Талых А.А., Лобашев В.Д.	Особенности построения процесса обучения в образовательной области «Технология»	1
Тихомирова Е.В., Уманская И.А.	Мотивы занятия спортом, как психологический ресурс успешной спортивной деятельности	2
Тишина Е.М.	Алгоритм и формы реализации процесса обучения	4
Токарева Е.А., Железковская Г.И.	Модель формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата	2
Токарева И.Ю.	Результаты теста достижений по формированию культурно-языковой компетенции	2
Токман А.А.	Критерии эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении	4
Топка Н.Б.	Профилактика распространения ВИЧ/СПИД в образовательной среде	4
Турыгин А.А.	К вопросу о методологии социокультурности	4
Тюлю Г.М., Старшинов В.Н.	Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза	2
Тюрина С.Ю.	Внеаудиторная иноязычная деятельность магистрантов технического вуза	1
Уклонская Д.В., Агаева В.Е.	Основные направления логопедической коррекции произносительной стороны речи при врожденных и приобретенных дефектах и деформациях челюстно-лицевой области	3
Урусова Л.Х.	Система маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике	2
Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.	Интеграция с социальной средой – основа педагогической деятельности образовательных учреждений в 1920-1930-е гг.	1
Фетискин Н.П.	Деструктивные новообразования в структуре личностной направленности у девиантов	3
Фетискин Н.П.	Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века: Всероссийский симпозиум в Костромском государственном университете	4
Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В.	Параметры творческой нереализованности и их значимость в генезисе девиантного поведения	3
Филинкова Е.Б.	Восприятие конфликтов в трудовом коллективе предпринимателями и наемными работниками	1
Фролова Т.П.	Комплекс упражнений в обучении иноязычной диалогической речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной информации	2
Халудорова Л.Е.	К вопросу включения экологического компонента в профессиональные компетенции педагога	4
Харламенкова Н.Е.	Интенсивный стресс и психологическая безопасность личности в пожилом возрасте	2
Харламенкова Н.Е., Воронцов С.А.	Угрожающее жизни заболевание и его отдаленные психологические последствия	4
Хрисанфова Л.А., Сергеева О.М., Сибирякова И.А., Орлов А.В., Бронфман Л.Б.	Сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических особенностей человека, полученных различными методами	4
Цветкова Т.Д.	Методические приемы индивидуализации обучения математики с использованием метода обучения на ошибках	4
Хусаинова А.А.	Системно-деятельностное формирование готовности студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися	4
Чарушина Е.И.	Влияние организации системы допрофессиональной подготовки на выбор абитуриентами образовательного учреждения	1
Чеботарева И.В.	Духовно-нравственные основы профессиональной модели поведения педагога	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2016 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Черных Н.А.	Материнство как социально-обусловленный феномен. Эмпирическое исследование тревожности беременных	2
Чернышева Е.В., Боблева Т.Ю.	Особенности информационного воздействия на сотрудников органов внутренних дел	4
Чернышева Н.С.	Моделирование самосовершенствования студентами психологического факультета	1
Черняйков М.Н.	Повышение навыков и умений педагогического состава в психолого-педагогическом сопровождении учебно-профессиональной деятельности курсантов на этапах стажировки	2
Чувина М.А.	Художественное образование в Костроме в первые послереволюционные годы	3
Чугунов Е.А., Чугунова О.Д.	Опыт успешной подготовки выпускников вуза к решению проблемы трудоустройства в условиях рыночной экономики (к 15-летию института экономики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова)	2
Шебураков И.Б.	Об актуальности формирования эффективных команд при внедрении проектного управления в государственной сфере	4
Шевцова М.М.	Проектные технологии в патриотическом воспитании студентов: некоторые аспекты личностного развития	4
Шепелева С.В.	Предпосылки и типологии преддевиантного поведения в детских дошкольных группах	3
Шерешкова Е.А.	Особенности психологического здоровья подростков, воспитывающихся в семье и кадетской школе-интернате	1
Шпагина Е.В.	Основные положения и различия дистанционного и открытого обучения	2
Щеголь А.И.	Модель формирования ценностных ориентаций военнослужащих в процессе дополнительного образования	4
Щербинина О.С.	Методы и приемы педагогического стимулирования развития одаренных старшеклассников	1
Щукина О.П.	Развитие самостоятельности и подготовка к профессиональному одиночеству при обучении переводчиков	2
Южаков В.А.	Исследование психологических особенностей изменения идентичности под действием интенсивных интегративных психотехнологий	3
Яблокова А.В.	Стилевые характеристики когнитивной сферы детей 6-7 лет	1
Ясин М.И.	Современные направления исследований в психологии религии	2

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.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2016 – № 4

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор
Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-68725 от 09.02.2017

Подписано в печать 29.12.2016.
Дата выхода в свет 31.03.2017.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 44,5.
Уч.-изд. 46,28 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 275.

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